Niveau(x) d'enseignement: 1 Numéro EDUQ : 8170205
Centre d'intérêt: 36

Les Enseignantes et enseignants du Québec : une étude socio-pédagogique. 5. Le vécu professionnel : tâche et milieu de travail / Louis Toupin, Claude Lessard, Roger A. Cormier, Paul Valois. -- [Québec] : Ministère de l'éducation, Service de la recherche, 1980.
363 p. : graph. ; 28 cm.

Code: 20-1331. Bibliographie: p. 323-327.

ISBN 2-550-04237-9

Cote Dewey: 371.1'009714/E59 Cote LC: LB/2032.4/.C38

Descripteur(s): *Attitude de l'enseignant *Satisfaction de l'enseignant *Opinion de l'enseignant *Milieu de travail *Tâche de l'enseignant *Milieu scolaire *Maternelle (Niveau) *Primaire (Niveau) *Secondaire (Niveau)

Suite à une enquête effectuée en 1978, ce cinquième volume fait état du point de vue des enseignants du primaire et du secondaire à l'égard des différents aspects de leur vécu professionnel: la satisfaction au travail, la tâche idéale et le milieu de travail idéal. Il dégage les résultats d'ensemble ainsi que les réactions propres à certains sous-groupes. Il tente enfin de situer les principales caractéristiques des enseignants dans le contexte scolaire actuel, à la lumière des éléments de réforme proposés par divers intervenants (**Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire**, **L'Ecole québécoise : énoncé de politique et plan d'action**).

A partir des données du fichier "Maîtres" de SIMEQ pour l'automne 1977, un échantillon de 5% des enseignants a été constitué. On a expédié un questionnaire par la poste, en mai 1978, au 3918 enseignants retenus; 2806 l'ont complété (taux de réponse de 71,6%). Le questionnaire comprend sept divisions: 1. Variables socio-démographiques, 2. Variables socio-culturelles, 3. Variables socio-professionnelles, 4. Formation professionnelle, 5. Tâche et milieu de travail, 6. Valeurs éducatives, 7. Futur anticipé et désiré. La méthodologie statistique propre à ce volume est exposée en annexe.

Les enseignants sont satisfaits de l'actuel partage du pouvoir de décision dans le domaine pédagogique entre enseignants et direction. Ils sont en faveur d'une décentralisation des pouvoirs qui aille jusqu'au pallier de l'école. Ils sont ouverts à des relations plus étroites avec le milieu ambiant de l'école et favorables au concept de projet éducatif. Le critère de regroupement des commissions scolaires qu'ils favorisent est basé sur la langue plutôt que sur la religion. La plupart désirent qu'il y ait éducation religieuse à l'école et favorisent l'enseignement de la langue seconde dès le primaire. Leur position quant à une politique socio-pédagogique en milieux défavorisés peut-être qualifiée de réformiste ou de centriste.

Type de document: r
Notice(s) connexe(s): 8170113, 8170169, 8170181, 8170374
Auteur de l'analyse: ar

E D U Q 8170205

Les enseignantes et enseignants du Québec

UNE ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Volume 5

Le vécu professionnel: tâche et milieu de travail

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

E D U Q 8170205

Les enseignantes et enseignants du Québec

UNE ÉTUDE SOCIO-PÉDAGOGIQUE

Volume 5

Le vécu professionnel: tâche et milieu de travail

1980

Louis Toupin
Claude Lessard
Roger A. Cormier
Paul Valois

Gouvernement du Québec
Ministère de l'Éducation
Service de la recherche

Les chercheurs

ROGER A. CORMIER, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Sherbrooke.

CLAUDE LESSARD, professeur et directeur de la Section d'éducation comparée et des fondements de l'éducation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Montréal.

LOUIS TOUPIN, agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché à la Commission d'étude sur la formation des adultes.

PAUL VALOIS, agent de recherche et de planification socio-économique, rattaché au Service de la recherche du Secteur de la planification au ministère de l'Education.

Dépôt légal: premier trimestre 1981
Bibliothèque nationale du Québec

ISBN 2-550-04237-9

© Gouvernement du Québec
Ministère de l'Education, 1981

DIFFICULTES DE LA LANGUE FRANCAISE

Nous avons constaté, dès le début du projet, en particulier lors de l'élaboration du questionnaire, que le langage peut, à maints égards, véhiculer et renforcer l'oppression spécifique des femmes. Nous avons, à ce moment, tenté de tenir compte d'un sentiment d'injustice que ressentent de plus en plus de femmes et d'hommes. Si nous nous fions aux témoignages que nous avons reçus, nous avons peut-être bien réussi, même si quelques collaborateurs ad hoc ne s'y reconnaissaient pas, tentant, par exemple, de masculiniser les pages titres du questionnaire et du rapport.

Nos tentatives de rendre la langue française moins "sexiste" en rédigeant notre rapport se sont avérées cependant plus complexes. Nous avons constaté, en particulier, que nous rendions nos textes beaucoup plus lourds et que nous risquions ainsi d'indisposer plusieurs lectrices et lecteurs qui devront composer avec un contenu parfois difficile d'accès.

Nous nous sentons démunis devant ce problème de rédaction et nous nous excusons auprès des enseignantes quand nous parlons d'elles et de leurs collègues masculins, en n'utilisant que des termes masculins, comme celui d'enseignant.

TABLE DES MATIERES

		Page
Remerciements		7
Résumé		9
Introduction		11
Partie I:	Description de l'ensemble de la population face au vécu professionnel	13
Chapitre 1:	La satisfaction au travail	15
1.1	Problématique de la "satisfaction au travail"	15
1.2	Perception du climat de l'école	21
1.3	Satisfaction à l'égard des services professionnels	25
1.4	Actualisation de soi au travail	28
1.5	Représentation des élèves	32
1.6	Satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail	36
1.7	Eléments extrinsèques de la satisfaction au travail	38
1.8	Liberté d'enseignement	42
1.9	Négociations entre l'employeur et les syndicats	44
1.10	Sentiment d'impuissance	47
1.11	Représentation de la direction	50
1.12	Individualisme	52
1.13	Représentation des parents	54
1.14	La satisfaction au travail: une vue d'ensemble	57
Chapitre 2:	La tâche idéale	61
2.1	Ouverture au groupement hétérogène des élèves	61
2.2	Ouverture au travail en équipe	62
2.3	Ouverture au développement technologique	65
2.4	Support accru des spécialistes	68

		Page
2.5	Différenciation verticale dans l'enseignement.....	70
2.6	Coordination et changement de fonctions.....	72
2.7	Pluralité des outils pédagogiques.....	74
2.8	Spécialisation en fonction des matières.....	76
2.9	La tâche idéale: une vue d'ensemble.....	78
Chapitre 3:	Le milieu de travail idéal.....	81
3.1	Perception de la structure du pouvoir à l'école et ce que les enseignants en attendent.....	82
3.2	Le rôle de la direction d'école dans l'animation pédagogique.....	96
3.3	La polyvalence à l'école secondaire.....	98
3.4	Taille idéale de l'école secondaire.....	105
3.5	Ouverture à la décentralisation.....	109
3.6	Relations avec le milieu et projet éducatif.....	117
3.7	Ouverture à l'enseignement privé.....	124
3.8	Les critères de regroupement des commissions scolaires.	128
3.9	Attitude à l'égard de la confessionnalité des écoles et de l'enseignement moral et religieux.....	136
3.10	Attitude à l'égard de l'enseignement de la langue seconde.....	149
3.11	Attitude à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés.....	158
3.12	Préférence pour un milieu socio-économique particulier.	164
3.13	Le milieu de travail idéal: une vue d'ensemble.....	166
Partie II:	Analyse de sous-groupes.....	171
Chapitre 1:	La satisfaction au travail.....	175
1.1	Perception du climat de l'école.....	175
1.2	Satisfaction à l'égard des services professionnels.....	178

		Page
1.3	Actualisation de soi au travail	178
1.4	Représentation des élèves	179
1.5	Satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail	183
1.6	Eléments extrinsèques de la satisfaction au travail	184
1.7	Liberté d'enseignement	188
1.8	Négociations entre l'employeur et les syndicats	189
1.9	Sentiment d'impuissance	190
1.10	Représentation de la direction	191
1.11	Individualisme	192
1.12	Représentation des parents	193
1.13	Les liens faibles:	197
	a) le sexe	197
	b) la langue d'usage	198
	c) le niveau d'enseignement	198
	d) le secteur d'enseignement (public ou privé)	199
	e) la scolarité	202
	f) l'âge	203
	g) la distance demeure-école	203
	h) autres liens faibles ou minimes	204
1.14	Le score global de la satisfaction au travail	205
	a) le changement d'école	207
	b) la responsabilité sur le plan pédagogique	209
	c) le prestige	210
	d) le secteur d'enseignement	211
	e) la pédagogie de conscientisation	211
	f) la monotonie	213
Chapitre 2: La tâche idéale		215
2.1	Ouverture au groupement hétérogène des élèves	215
2.2	Ouverture au travail en équipe	217

Page

2.3 Ouverture au développement technologique..... 219
2.4 Support accru des spécialistes..... 219
2.5 Différenciation verticale dans l'enseignement..... 220
2.6 Coordination et changement de fonctions..... 222
2.7 Pluralité des outils pédagogiques..... 222
2.8 Spécialisation en fonction des matières..... 223

Chapitre 3: Le milieu de travail idéal..... 227
3.1 Perception de la structure du pouvoir à l'école et du rôle de la direction d'école sur le plan de l'animation pédagogique. Attentes des enseignants dans ce domaine..... 228
3.2 La polyvalence à l'école secondaire..... 240
3.3 La taille idéale de l'école secondaire..... 250
3.4 Ouverture à la décentralisation..... 257
3.5 Relations avec le milieu et projet éducatif..... 260
3.6 Ouverture à l'enseignement privé..... 269
3.7 Les critères de regroupement des commissions scolaires. 274
3.8 L'attitude à l'égard de la confessionnalité des écoles et de l'enseignement moral et religieux..... 275
3.9 L'attitude face à l'enseignement de la langue seconde.. 296
3.10 Attitude à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés..... 306
3.11 Préférence ou non pour un milieu socio-économique particulier..... 310
3.12 Milieu de travail idéal: une vue d'ensemble..... 314

Conclusion..... 319
Ouvrages consultés..... 323

Appendice A: Notes méthodologiques..... 329
Appendice B: Liste des coefficients alpha pour la satisfaction au travail, la tâche et le milieu de travail idéal..... 339

Page

Appendice C: Note concernant les difficultés d'une comparaison entre les résultats du présent volume et ceux d'une enquête effectuée par V. Larouche pour le compte de l'Alliance des professeurs de Montréal et portant sur la satisfaction au travail..... 343

Appendice D: Quelques tableaux non commentés portant sur la tâche vécue et la tâche idéale..... 351

REMERCIEMENTS

La recherche est de plus en plus une entreprise collective. Elle exige la collaboration de plusieurs personnes ou groupes de personnes aux compétences variées mais complémentaires; la nôtre n'échappe pas à cette tendance. Il nous importe de souligner la contribution de toutes les personnes qui ont collaboré de près ou de loin à cette recherche: principalement, les enseignantes et enseignants qui ont participé à l'étude, en particulier à cause du sérieux, nous en possédons maintenant plusieurs indices, avec lequel ils ont répondu au questionnaire; NORMAN RYAN, directeur du Service de la recherche au Secteur de la planification du ministère de l'Education, qui nous a confié le projet de recherche et qui, tout en supervisant sa réalisation, a respecté du début à la fin notre autonomie de chercheurs; le Centre de sondage de l'Université de Montréal et, plus particulièrement, madame LESAGE et son équipe de téléphonistes, ROGER LAPIERRE, chercheur, et VICTOR TREMBLAY, directeur du Centre et consultant pour l'échantillonnage; ROD ELKIN, PHYLLIS McRAE, DOUGLAS C. NOON-WARD et CLAUDE PALMIERI du milieu syndical, que nous avons consultés à quelques reprises; ROBERT AYOTTE, LEON BERNIER, GERALD BOUTIN, REGENT FORTIN, REGINALD GREGOIRE, JACQUES LAMONTAGNE, ARTHUR MARSOLAIS et CLAUDE TROTTIER, qui ont accepté de critiquer la deuxième version du questionnaire, et BETTY HOWELL qui l'a traduite; l'Université de Montréal, qui a facilité le détachement d'un des chercheurs en plus de fournir certains services techniques; les informaticiens du Service de l'informatique du ministère de l'Education, spécialement ANDRE LACHANCE, MARCEL LACHANCE, LISE LAROUCHE et LUC VACHON, MICHEL TRAHAN, de l'Université de Montréal, qui nous a aidés à résoudre des problèmes d'ordre méthodologique; LUCIE PAQUET-LALIBERTE, du comité Laure Gaudreault de la C.E.Q., que nous avons consultée au sujet des problèmes spécifiques de la femme; LOUISE COTE, LUC DROUIN, JOCELYNE MAGEAU, REINE PINSONNEAULT, qui ont travaillé à la constitution de la banque des don-

nées; THERESE-ANNETTE FAUCHER, qui a lu diverses versions de nos volumes et dont les commentaires ont été grandement appréciés par les chercheurs et qui, ainsi que CAROLE AUDET, a recueilli une documentation abondante et pertinente sur le thème de l'étude; YVON BOUTET, qui a assuré l'impression des questionnaires et des volumes du rapport de recherche et supervisé les travaux graphiques; JEAN GAGNE qui a réalisé la présentation graphique de la page couverture des questionnaires et celle des figures; le Service général des communications qui a assuré la préparation des maquettes de la page couverture des volumes du rapport de recherche; MICHEL GAGNE, PAULE EMOND, CARMEN GENDRON et SOPHIE VALOIS, qui nous ont prêté main-forte durant la dernière phase du projet; enfin, l'efficacité et la qualité du travail accompli par JOSIANNE BASQUE, MARIE BOURQUE, LISE COUTU, MICHELINE FILLION, CLAIRE VEZINA, SYLVIE PERREAULT, LUCIELLE GINGRAS et JACQUELINE GIGUERE, secrétaires, nous ont permis de ne pas trop retarder sur nos échéanciers.

RESUME

Ce rapport fait état du point de vue des enseignants à l'égard des différents aspects de leur vécu professionnel: la satisfaction au travail, la tâche idéale et le milieu de travail idéal. Il dégage les résultats d'ensemble ainsi que les sources les plus importantes de différenciation du personnel enseignant par rapport aux questions traitées. Enfin, il tente de situer les principales caractéristiques de la profession enseignante dans le contexte scolaire actuel du Québec, à la lumière des éléments de réforme proposés par les différents intervenants du milieu scolaire, dans le contexte de la publication du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire et de l'Ecole québécoise: énoncé de politique et plan d'action.

INTRODUCTION

Nous traitons, dans les pages qui suivent, de la satisfaction au travail chez les enseignants québécois des niveaux primaire et secondaire des secteurs privé et public et de son corollaire, à savoir la conception qu'ils ont d'une tâche idéale et d'un milieu de travail idéal. Ces pages constituent le cinquième volet d'une étude socio-pédagogique globale; les autres volets portent sur les caractéristiques démographiques, socio-culturelles et professionnelles des enseignants, les valeurs éducationnelles, la formation et le perfectionnement, le futur anticipé et désiré.

La réalité que nous étudions comporte une dimension subjective évidente, puisqu'il s'agit, ni plus ni moins, de "mesurer" le degré de satisfaction du personnel enseignant quant à sa tâche et à son vécu professionnel. Il s'agit donc bien plus de mesurer des attitudes que des comportements: on se doute bien que si une attitude prédispose à ur type de comportement, on ne peut parler d'équivalence[1].

Nous nous sommes servis d'une batterie d'analyses statistiques pour rendre interprétables les données sur la satisfaction au travail et la tâche et le milieu de travail idéaux de même que pour établir des relations entre les variables indépendantes et la dimension subjective que nous étudions. Le choix des variables indépendantes s'est fait avec les critères utilisés dans les volumes précédents de notre rapport.

La première partie du présent volume étudie la satisfaction au travail, la tâche idéale et le milieu de travail idéal. La deuxième partie analyse ces thèmes sous l'angle des sous-groupes qui les caractérisent. Les grandes étapes chronologiques et méthodologiques de ce volume, ainsi que les analyses de validations statistiques ont été regroupées dans les appendices A et B. Les appendices C et D v.sent, pour leur part, à situer

1. Voir Crozier (1965), p. 403.

la démarche du volume par rapport à une étude récente menée par Viateur Larouche pour le compte de l'Alliance des professeurs de Montréal sur la satisfaction au travail des enseignants (appendice C) ainsi qu'à donner un supplément d'information au lecteur en ce qui a trait à la tâche réelle et la tâche idéale (appendice D).

PARTIE I

DESCRIPTION DE L'ENSEMBLE DE LA POPULATION FACE AU VECU PROFESSIONNEL

Comment les enseignants se situent-ils par rapport à leur vécu professionnel? Sont-ils satisfaits de leur tâche? Comment la voient-ils idéalement? Quel est un milieu de travail idéal selon eux? Voilà les questions que nous abordons dans cette première partie. Quelques remarques préliminaires s'imposent:

- Les résultats que nous présentons ici touchent notre échantillon dans son ensemble; nous distinguons les sous-groupes dans la deuxième partie du volume.

- Les données sont regroupées selon trois façons afin de permettre une lecture approfondie. La première façon répartit les sujets en deux groupes d'attitudes et donne ainsi une échelle qui révèle la ligne de force générale qui se dégage des données. Cette échelle permet de constater, au chapitre 1 portant sur la satisfaction au travail, si le groupe des satisfaits est plus important que celui des insatisfaits et, aux chapitres 2 et 3 portant respectivement sur la tâche idéale et le milieu idéal, si le groupe des enseignants qui sont d'accord est plus important que celui des enseignants qui expriment un désaccord. La deuxième façon répartit les sujets en trois catégories d'attitudes que nous pourrions nommer, lorsque nous parlons de la satisfaction au travail, les "plus satisfaits", les "tièdes" et les "plus insatisfaits". Lorsque nous traiterons de la tâche idéale et du milieu idéal, nous pourrions recourir aux vocables suivants pour caractériser ces trois catégories d'attitudes: les "plus en accord", les "tièdes" et les "plus en désaccord". Cette deuxième façon de procéder a l'avantage de mettre l'accent sur les sujets qui se situent aux extrêmes des pôles d'attitudes

et d'évaluer le poids de ceux qui n'optent pour aucun des extrêmes. La troisième façon de regrouper les données, utilisée uniquement au chapitre 1, répartit les sujets en deux catégories d'attitudes mais, à la différence de l'échelle qui répartit les enseignants en "satisfaits" et en "insatisfaits", elle regroupe, d'une part, les "plus insatisfaits" et les "tièdes" et, d'autre part, les "plus satisfaits". Cette troisième façon de procéder a l'avantage de faire ressortir, par rapport à la satisfaction au travail, les sujets qui ont déjà "fait le plein" et les sujets qui sont caractérisés par "un manque à gagner", c'est-à-dire ceux qui, pour une raison ou pour une autre, n'ont pas "fait le plein", ne peuvent le faire ou ne désirent pas le faire. Il faut donc comprendre qu'il peut y avoir plusieurs façons, non nécessairement conciliables d'un individu à l'autre, de "faire le plein" et d'être "davantage satisfait".[1]

---

1. Pour plus de détails sur les différentes façons de regrouper les données, voir l'appendice A.

CHAPITRE 1

LA SATISFACTION AU TRAVAIL

Les variables dépendantes mesurant la satisfaction au travail sont au nombre de douze[1]; si l'on tient compte du score global de la satisfaction au travail, elles sont alors au nombre de treize. Nous ne reprendrons pas ici la méthodologie et la discussion qui ont mené à la formation de chacune d'elles, puisque le lecteur peut consulter le volume 2 de notre étude qui traite de la constitution des variables dépendantes. Toutefois, nous tiendrons compte de la composition de ces variables dépendantes ou dimensions de la satisfaction au travail lorsque nous interpréterons les résultats.

1.1 Problématique de la "satisfaction" au travail

A. Composantes de la satisfaction au travail

Le phénomène de la satisfaction au travail des enseignants est complexe et multidimensionnel. Outre le fait qu'il n'existe pas de théorie complète des attitudes à l'égard du travail (Lévy-Leboyer, 1974), il existe une très grande variété de théories particulières mettant l'accent sur tel ou tel aspect du travail: organisation, aptitudes individuelles, situation des personnes dans l'organisation. Et pour compliquer davantage la situation, il est aussi admis que chaque profession a ses symptômes de satisfaction et d'insatisfaction au travail qui lui sont propres. C'est afin de mettre un certain ordre dans tout cela que nous allons nous attarder à préciser le sens et les limites de notre démarche en ce qui concerne la satisfaction au travail des enseignants.

---

1. Il s'agit de: la perception du climat de l'école, la satisfaction à l'égard des services professionnels, l'actualisation de soi au travail, la représentation des élèves, la satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail, les éléments extrinsèques de la satisfaction au travail, la liberté d'enseignement, les négociations entre l'employeur et les syndicats, le sentiment d'impuissance, la représentation de la direction, l'individualisme et la représentation des parents. Rappelons que ces douze variables dépendantes regroupent environ 70 items du questionnaire d'enquête.

Tout d'abord, notre démarche reconnaît la difficulté d'établir un lien de causalité directe entre, d'une part, la satisfaction au travail et, d'autre part, la performance ou la productivité qui en résulterait. La satisfaction et la performance ne sont pas automatiquement liées entre elles. Parfois ce seront les aptitudes qui auront aussi leur part dans la performance au travail; la politique de "production" de l'employeur, la taille et la structure de l'organisation constituent également des déterminants importants. A cause de la nature des données dont nous disposons, nous ne pouvons pas, dans le cadre de la présente recherche, étudier en profondeur ces différentes variables organisationnelles qui interviennent, en toute probabilité, pour modifier la relation entre l'enseignant et son école et, par voie de conséquence, les satisfactions que celui-ci peut tirer de son travail.

De même, la "productivité" d'un enseignant peut être le résultat d'un ajout de technologie éducative ou le résultat de normes de groupe qui sont le propre du milieu social dans lequel baigne l'enseignant. Il est clair que si l'organisation scolaire poursuit des objectifs qui s'opposent aux normes professionnelles ou syndicales des enseignants, il y a de fortes chances pour que ceux-ci soient peu "productifs". Un climat social favorable pour le travail aura, pour sa part, un impact sur la satisfaction des enseignants, sans que cela ait, dans ce cas, un lien direct avec la productivité. Nos données, encore une fois, ne nous permettent pas d'étudier en profondeur l'impact de la technologie et des comportements de groupe sur la performance et la satisfaction au travail.

Nous pourrions aussi faire état de variables temporelles, telle la formation, qui ont aussi leur impact sur la performance et la satisfaction au travail; retenons seulement que les déterminants de la satisfaction au travail sont divers et nombreux et que cela est également vrai pour la performance (qualité - quantité). Dans le cadre de cette recherche, nous n'abandonnerons pas totalement l'hypothèse d'une action importante de la

satisfaction au travail sur les comportements, notamment la performance. Certes, cette action est complexe, fragile et non linéaire. Souvent, le degré de satisfaction n'est pas un indice qui permette de prédire la performance; par ailleurs, l'accroissement de la satisfaction au travail n'est pas un moyen univoque d'accroître la "productivité". Nous conservons cette hypothèse dans la mesure où certaines recherches (Likert, 1967), portant sur des emplois à caractère professionnel ou qualifié, font de la satisfaction des individus une condition importante de leur performance au travail.

Que nous ne puissions étudier en profondeur ni les conditions reliées à la situation de l'enseignant et à l'organisation scolaire dans son ensemble, ni les caractéristiques des individus et du contexte social (ex.: économie en récession), ne doit cependant pas nous amener à nous désintéresser, dans la pratique, des phénomènes de la satisfaction et des attitudes des enseignants. Les phénomènes de satisfaction ou d'insatisfaction ont des conséquences connues telles que l'absentéisme, le roulement du personnel, l'abandon de la carrière. Ces conséquences peuvent être tributaires de l'attitude de la direction, du climat d'entente avec les collègues, du statut professionnel et financier et des attitudes vis-à-vis l'organisation scolaire dans son ensemble. Dès lors, on comprendra que l'analyse du fait de la satisfaction au travail lui-même n'est pas dénuée d'intérêt: des actions spécifiques destinées à modifier les conditions de travail afin de recréer ou de renforcer l'engagement des enseignants peuvent découler de cette analyse.

Ayant établi que la satisfaction est un déterminant important[1], mais non unique, du comportement de l'enseignant au travail, nous pouvons

---

1 Selon Crozier (1965), seulement 10% de la variance en matière d'attitudes au travail peut être attribué à des facteurs sociaux d'ordre extérieur, tandis que les facteurs internes à l'entreprise pourraient rendre compte, tout au plus, de 10% supplémentaire. Les 4/5 de la variance exprimeraient l'existence d'un facteur sui generis, la disposition à la satisfaction, qui pourrait être isolé comme un facteur individuel mesurable au même titre que l'intelligence. Quoique intéressante, cette approche se limite à l'individu; elle ne cherche pas à établir les liens qui rattachent la satisfaction au rendement, ni à situer la satisfaction comme une composante du travail. Retenons simplement que cette approche nous permet d'émettre l'hypothèse que les échelles de satisfaction peuvent varier d'un individu à l'autre, compte tenu de leurs valeurs et des liens multiples qui unissent l'individu au social.

nous interroger sur les déterminants de cette satisfaction elle-même. D'abord existe-t-il un type unique de satisfaction au travail ou, au contraire, des catégories spécifiques de satisfaction? Comment les sources de satisfaction intrinsèques (le contenu de la tâche) et extrinsèques (le contexte du travail) s'agencent-elles entre elles? Peut-il exister un système de compensation entre divers aspects de la situation de travail? Les structures de la satisfaction sont-elles identiques pour tous et dans toutes les activités? Autant de questions auxquelles diverses réponses ont été apportées par les analyses psychosociales du travail.

B. Difficultés de l'analyse des résultats

La première façon de répondre aux questions formulées à la fin de la section précédente aurait été de poser ces questions aux enseignants eux-mêmes. Comme notre questionnaire d'enquête était déjà fort long, nous n'avons pas retenu ces questions. Une autre façon consiste à recourir à un cadre théorique abordant ces diverses questions. C'est ce que nous avons fait en partie en retenant la distinction que F. Herzberg (1968) établit entre les facteurs motivateurs de la satisfaction au travail (les relations de l'individu avec le contenu de sa tâche) et les facteurs hygiéniques (les relations de l'individu avec le contexte de son travail)[1].

---

1. Toutefois, nous n'avons pas utilisé la méthodologie de Herzberg qui consiste d'abord à demander aux individus de faire état de leurs bons et mauvais souvenirs reliés à leur emploi et, ensuite, à analyser le contenu de ces souvenirs. Cette méthode visant à percer la carapace du conformisme social (les individus soumis à un questionnaire répondent surtout en fonction des valeurs propres à leur milieu) parvient plus ou moins bien à atteindre cet objectif. En effet, la méthodologie qui consiste à amener les individus à raconter des faits concrets reliés à leur emploi n'est pas exempte de biais provenant des mécanismes de défense des personnes interrogées. Ainsi, un "bon" souvenir sera plus souvent qu'autrement un fait valorisé par des tiers et mettant en vedette la personne elle-même, alors que le "mauvais" souvenir sera souvent attribuable aux "autres", à l'injustice, l'incompréhension ou l'incompétence des personnes environnantes. Si donc nous n'avons pas utilisé cette méthodologie (Claude Lévy-Leboyer va même jusqu'à soutenir que la méthode d'in-

Une troisième façon de répondre aux questions que nous avons soulevées consiste à montrer que les conditions de la satisfaction au travail se situent à trois niveaux d'analyse: individuel, organisationnel et social. C'est de cette méthode que nous nous inspirons, entre autres, dans l'interprétation des résultats de la satisfaction au travail, notamment en ce qui a trait au score global et à la lecture que nous faisons des échelles de satisfaction au travail que nous avons retenues.

Pour le score global de la satisfaction au travail, maintes fois utilisé dans ce type de recherche, il faut retenir que l'utilisation d'un tel outil théorique sous-entend que toutes les interventions pour modifier les conditions de travail ont un effet général équivalent en nature, sinon en intensité, donc qu'elles sont interchangeables. L'observation scientifique de la réalité ne confirme pas ce genre d'hypothèse (Vroom, 1960): la satisfaction globale au travail n'est pas un processus linéaire et cumulatif. Outre cette faiblesse théorique du score global de la satisfaction au travail, il faut retenir aussi deux faiblesses méthodologiques qui ont pour effet de surestimer la portée "explicative" du score global: l'effet de halo qui consiste, pour les sujets, à donner des réponses de même tonalité générale et l'effet d'acquiescence ("désirabilité sociale") qui consiste à donner des réponses conformes aux valeurs du milieu. Dans le cadre de cette recherche, nous utilisons donc le score global de la satisfaction au travail de façon limitée (dans les analyses de sous-groupes) et nous portons davantage attention aux dimensions particulières de la satisfaction au travail. Cela ne fait pas disparaître complètement les faiblesses que nous venons de cerner, mais nous pouvons plus facilement les identifier et, de ce fait, elles peuvent être contrebalancées par une interprétation adé-

---

(Suite de la note 1, page précédente)

vestigation de plusieurs recherches détermine les résultats obtenus) dans l'élaboration du questionnaire et que nous utilisons, cependant, les conclusions qui en découlent pour donner un éclairage aux résultats, c'est que bien peu de critiques de la théorie de Herzberg la contestent du point de vue de ses applications, notamment en ce qui concerne le principe de l'enrichissement du travail.

En ce qui concerne l'utilisation des angles individuel, organisationnel et social pour interpréter les échelles de satisfaction au travail, nous procédons en deux temps. Tout d'abord, nous identifions sur le plan psycho-social[1] l'importance de la dimension de la satisfaction au travail et observons si les enseignants semblent avoir "fait le plein"[2] de la satisfaction qu'ils peuvent tirer de cet aspect de leur travail. Ensuite, par le biais des analyses de sous-groupes, nous tentons de dépister les situations individuelles, sociales ou organisationnelles qui sont susceptibles de fournir un début d'explication au fait que les enseignants n'ont pas une pleine et entière satisfaction sur tel ou tel aspect de leur travail. Ainsi, nous pouvons déjà penser que les enseignants ne sont pas complètement satisfaits de certains aspects de leur travail, tantôt pour des raisons d'ordre personnel ou pour des raisons qui tiennent à leur appartenance à un groupe ou à une tendance, tantôt pour des raisons d'ordre organisationnel (ex.: le nombre d'élèves en classe). Les limites du questionnaire d'enquête font que nous ne pouvons prétendre, par le biais de ces interprétations, avoir cerné empiriquement les "besoins" individuels et sociaux des enseignants. Pour ce faire, il faudrait approfondir cette recherche et retenir d'autres voies: enquête sur le terrain, analyses comparatives avec d'autres professions, étude longitudinale, étude des politiques administratives, étude des revendications syndicales et de l'influence de la conjoncture sociale et économique, etc.

---

1. Nous retenons l'hypothèse que, dans la profession d'enseignant, il y a certains aspects du travail plus importants que d'autres. C'est dans ce contexte que nous situons l'utilisation de la théorie d'Herzberg d'autant plus qu'elle semble rendre compte davantage des situations professionnelles que manuelles. Nous n'avons pas toutefois la prétention de croire que nous avons élaboré, dans le cadre de cette recherche, un portrait de l'importance relative des différentes caractéristiques de la satisfaction au travail de la profession enseignante. Tout au plus, nous pouvons parler d'une tentative qui n'effleure qu'une partie de la réalité composant la satisfaction des enseignants au travail.

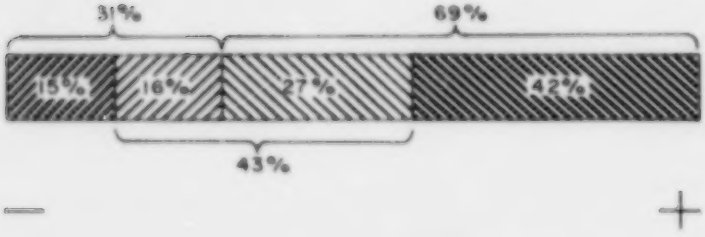
2. Etant entendu qu'il peut y avoir plusieurs façons, non nécessairement conciliables d'un individu à l'autre, de "faire le plein".

1.2 Perception du climat de l'école

La proportion des enseignants pour chaque degré de satisfaction à l'égard du climat de l'école est représentée par la figure 1. Le tableau 1 présente les 11 items qui forment la dimension "Perception du climat de l'école".

Figure 1

Perception du climat de l'école



Il se dégage de ces proportions que les enseignants québécois ont une perception positive du climat de leur école; cette tendance est importante car les enseignants qui se déclarent très satisfaits sont deux fois plus nombreux que ceux qui se disent très insatisfaits. Le nombre élevé des sujets d'opinion plus nuancée (43%) est peut-être un indice qu'un grand nombre d'enseignants conservent toutefois un esprit critique quant au climat de l'école[1].

---

1. Rappelons que ces proportions sont obtenues par la répartition, sur deux échelles différentes, de la somme des réponses données aux onze items qui composent la dimension "perception du climat de l'école". Ce processus additif suppose que chacun des items a le même poids dans la moyenne. Il faut donc examiner les items pour interpréter ces proportions, puisque les coefficients de saturation que l'on retrouve au tableau 1 nous indiquent que ceux-ci n'ont pas la même importance. Cette remarque vaut pour toutes les variables dépendantes de la satisfaction au travail, de la tâche idéale et du milieu de travail idéal.

Tableau 1

Perception du climat de l'école[1]

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type[2]
714	Il existe un climat de bonne entente entre les professeurs de mon école.	,71	4,4	1,3
402*[3]	Etes-vous d'accord pour dire que, dans votre école, les relations humaines sont anonymes et impersonnelles?	,71	4,3	1,5
403*	Etes-vous d'accord pour dire que votre école est une usine à faire des cours et donner des diplômes?	,58	4,4	1,6
404	Etes-vous d'accord pour dire que, dans votre école, il règne un climat d'harmonie et de confiance entre les professeurs et la direction?	,55	3,9	1,5
502*	Dans mon école, les relations entre les jeunes professeurs et les plus âgés sont difficiles.	,51	4,1	1,5
737*	L'atmosphère qui existe dans mon école ne favorise pas une remise en question et un renouvellement des pratiques pédagogiques.	,47	3,6	1,4
406	Etes-vous d'accord pour dire que, dans votre école, il règne un climat de confiance et d'harmonie entre les professeurs et les élèves?	,46	4,4	1,1

Tableau 1

(suite et fin)

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
518*	Dans mon école, il y a peu de contacts entre les professeurs du premier cycle et ceux du deuxième.	.43	3,7	1,7
609	Dans quelle mesure les professeurs de votre école sont-ils intéressés à participer aux décisions concernant les orientations générales de l'école?	.40	3,7	0,9
715*	Les professeurs ont rarement l'occasion de partager les expériences heureuses qu'ils vivent en classe.	.35	3,3	1,4
732	A mon école, il y a plusieurs personnes avec qui je me sens des affinités.	.31	4,3	1,1

1. Le nombre d'items de chaque dimension ne correspond pas nécessairement à celui que nous trouvons au volume 2. Nous avons choisi d'éliminer les items communs à deux dimensions en les laissant dans une seule dimension selon leur coefficient de saturation.

2. L'écart type est un indice de dispersion des sujets autour de la moyenne. Par exemple, plus les sujets répondent différemment les uns des autres, plus l'écart type sera grand. Voir pour plus de renseignements, l'introduction de l'appendice F du volume 1, p. 212-213.

3. A chaque fois que le lecteur rencontrera un astérisque, il devra tenir compte que le sens de l'échelle a été inversé dans la comptabilisation des résultats. La moyenne (M) tient compte de cette inversion. Ainsi, la moyenne de 2.7 qui apparaît à l'item 402 de l'appendice F du volume 1, a été modifiée à 4.3 (7-2.7). Pour les fins de ce tableau et des suivants, plus la moyenne est élevée, c'est-à-dire plus elle s'éloigne du point milieu (3.5), plus la satisfaction est forte.

Si l'on examine les items constitutifs de la dimension, les résultats se confirment et se renforcent dans la mesure où, pour les sept items les plus importants pour la caractérisation de la dimension, on obtient, dans presque tous les cas, des fréquences faisant état d'une tendance à la satisfaction plus forte que dans la dimension elle-même. Soulignons la possibilité que les sujets aient répondu par l'affirmative à plusieurs items (notamment aux sept premiers) parce que "répondre négativement ne se fait pas" ou qu'il est "inconcevable" qu'il puisse en être autrement.

Par rapport aux réflexions théoriques exposées au début de ce chapitre et compte tenu que les items formant la dimension "perception du climat de l'école" ont trait tantôt aux relations interpersonnelles à l'intérieur de l'école, tantôt au contenu même de la tâche, nous retenons l'hypothèse que nous sommes ici en présence d'une dimension qui se rapporte autant au contexte du travail qu'à son contenu, ce qui nous amène à considérer cette dimension comme une sorte de facteur charnière entre les pôles motivateurs et hygiéniques proposés par Herzberg. En effet, comme nous le verrons lors des analyses de sous-groupes, cette dimension charnière n'a rien d'accessoire pour les enseignants. En fait, si le milieu ne permet pas d'échanges sociaux et professionnels entre les enseignants, il semblerait que ce soit une cause importante de roulement de personnel. La carrière d'enseignant semble donc très sensible à la situation créée par de bons ou de mauvais rapports sociaux et professionnels; le fait qu'environ six enseignants sur dix (58% = 15% + 16% + 27%) n'ont pas atteint un seuil élevé de satisfaction nous indique donc qu'il y a encore matière à consolidation et amélioration si l'on veut stabiliser à la hausse la satisfaction des enseignants dans ce domaine.

Dans l'ensemble, les proportions exposées ci-dessus peuvent donc s'interpréter ainsi: une bonne proportion des enseignants québécois semblent satisfaits du climat social et professionnel de leur école; ils y accordent beaucoup d'importance puisqu'ils semblent faire de cette dimension

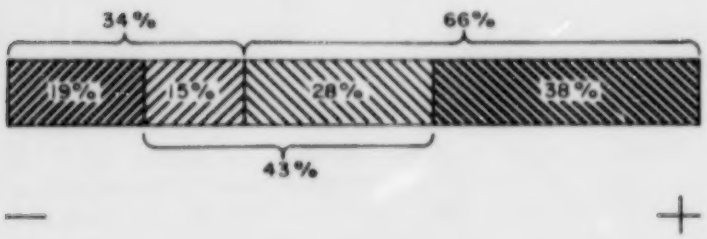
un motif important d'abandon de carrière; par contre, les résultats obtenus nous indiquent que la satisfaction des enseignants n'est pas gagnée une fois pour toute, une bonne proportion d'entre eux considérant qu'ils n'ont pas fait le plein de la satisfaction qu'ils peuvent tirer du climat de leur école.

1.3 Satisfaction à l'égard des services professionnels

Les six items regroupés par l'analyse factorielle pour former la dimension "satisfaction à l'égard des services professionnels" apparaissent au tableau 2. La figure 2 présente la moyenne des réponses aux six items.

Figure 2

Satisfaction à l'égard des services professionnels



Notons au départ que nous n'avons tenu compte que des sujets qui déclaraient que les services professionnels étaient disponibles dans leur école. Nous ne savons pas comment les autres sujets jugent l'absence partielle ou totale de ces services.

Pour le personnel enseignant dont l'école dispose de tels services, en partie ou en totalité, la tendance à la satisfaction est dominante. La figure 2 révèle que, 34% des enseignants se disent insatisfaits à divers degrés des services professionnels, alors que 66% se disent satisfaits, à divers degrés[1]. Elle nous indique aussi que le rapport entre le pôle des plus insatisfaits et l'autre pôle est du simple au double. Les catégories plus nuancées recueillent 43% des réponses; ce qui dénote qu'une bonne partie des enseignants ne se prononcent guère quant aux services professionnels existants: peut-être ont-ils une idée plus ou moins précise de leur utilité ou efficacité auprès des élèves?

En tenant compte des coefficients de saturation, donc de l'importance relative des items, on constate que les items les plus importants (411, 412 et 410) sont aussi ceux où le personnel enseignant se dit le moins satisfait[2]. Certes, la tendance générale à la satisfaction n'est pas changée, mais elle diminue passablement d'intensité.

Quant à la nature de cette dimension de la satisfaction au travail, il ne fait pas de doute, selon la problématique retenue, que nous sommes en présence d'un facteur d'hygiène de la satisfaction au travail. En effet, les services professionnels apparaissent ici comme un appui ou une ressource pour l'enseignant. Ceci dit, il ne faudrait

---

1. Si nous ne tenons compte que des sujets (au nombre de 1 297) qui déclaraient que tous les services professionnels énumérés au tableau 2 étaient disponibles, nous observons que 41% des enseignants se disent insatisfaits, alors que 59% se disent satisfaits. Pour ces enseignants les proportions allant du pôle négatif au pôle positif sont de 19%, 22%, 19% et 40%.

2. Nous retrouvons à l'appendice F du volume 1 les fréquences suivantes:
   item 411: 47% insatisfaits, 53% satisfaits
   item 412: 47% insatisfaits, 53% satisfaits
   item 410: 41% insatisfaits, 59% satisfaits.

Tableau 2

Satisfaction à l'égard des services professionnels

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
	Les services professionnels suivants sont-ils disponibles aux élèves de votre école? Si oui, sont-ils satisfaisants?			
411	Service de consultation psychologique	,79	3,5	1,5
412	Service social	,74	3,4	1,5
410	Service orthopédagogique	,64	3,7	1,6
409	Service de santé	,50	4,2	1,3
408	Service d'orientation	,44	3,9	1,5
407	Service de pastorale	,30	4,5	1,4

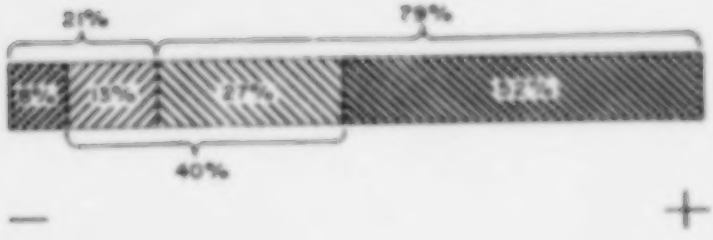
pas conclure que cette dimension de la satisfaction au travail est sans effet sur le contenu ou l'organisation de la tâche de l'enseignant. En effet, on peut facilement imaginer l'impact que peut avoir sur la tâche de l'enseignant le fait de ne pouvoir référer à un service professionnel un élève ayant des problèmes d'apprentissage. Les nuances que nous avons apportées au résultat d'ensemble à partir des résultats obtenus aux items 410, 411 et 412 vont dans le sens de cette hypothèse. Dès lors, si l'on tient compte des résultats plus nuancés pour ces trois items et du contexte des revendications syndicales dans ce domaine, il faudrait à tout le moins interpréter avec circonspection le taux élevé de plus satisfaits (38%) que l'on observe chez les enseignants. Nous verrons dans le chapitre portant sur la tâche idéale que les enseignants souhaitent un support accru des spécialistes dans l'accomplissement de leur tâche.

1.4 Actualisation de soi au travail

Le tableau 3 présente les sept items regroupés par l'analyse factorielle pour former la dimension "actualisation de soi au travail". La figure 3 présente la moyenne des réponses aux sept items.

Figure 3

Actualisation de soi au travail



Si l'on ne considère que la moyenne des réponses, les enseignants semblent estimer, en majorité (79%), qu'ils peuvent "se réaliser" dans leur travail. Que 52% des sujets répondent de façon tout à fait ou passablement affirmative indique la force de la tendance, surtout si l'on tient compte du fait que seulement 8% des réponses se trouvent à l'autre pôle.

Toutefois, l'examen de chaque item nous donne une image différente.

Lorsque l'on examine les fréquences simples[1] de l'item 2ul dont le coefficient de saturation est le plus élevé, on constate que la grande majorité des sujets (75%) sont heureux d'être enseignants. On peut par ailleurs se demander si les six autres items nous indiquent pourquoi.

L'item 533 prête à plusieurs interprétations. Il faut d'abord souligner que tout juste 19% de ceux qui répondent sont tout à fait d'accord (point 6 de l'échelle) que leur travail leur permet d'être eux-mêmes. Comment les autres ont-ils compris l'énoncé? Ont-ils considéré que leur travail même les empêchait d'être eux-mêmes? Ont-ils estimé qu'à leur travail ils ne pouvaient exprimer complètement tous leurs talents, leurs sentiments, leurs idées, leurs goûts (ce qui serait bien normal), ou encore sentent-ils qu'ils doivent "être un autre", agir selon des valeurs, des objectifs en contradiction avec les leurs, "se comporter" d'après un modèle qui leur est relativement étranger? Le plus grand nombre d'entre eux (46%) sont "plutôt d'accord" ou "plutôt en désaccord" (points 3 et 4), autrement dit "pas vraiment", "pas vraiment moi-même", "mon travail ne me permet pas vraiment d'être moi-même"; "je ne suis pas certain de la réponse"; s'agit-il d'une aliénation?

---

1. Voir l'appendice F du volume 1.

A la question 754, seulement 4% (point 6 de l'échelle) des sujets disent avec force que les choses les plus intéressantes qui leur arrivent se produisent "dans le cadre" de leur travail; 64% sont "plutôt d'accord" ou "plutôt en désaccord" avec la proposition[1]. Ces résultats indiquent possiblement que la partie la plus intéressante de la vie des enseignants se passe en dehors de l'école.

De même, l'item 503 nous révèle que seulement 16% des sujets affirment, sans ambiguïté (point 6 de l'échelle), qu'ils peuvent réellement, dans leur travail, mettre en valeur leurs capacités intellectuelles et que la moitié se disent "tièdes" à l'égard de ce genre d'énoncé.

Les réponses aux questions 733, 722 et 920 risquent toutes d'être influencées par le phénomène de la "désirabilité sociale"; de plus, les questions 722 et 920 portent davantage sur la profession d'enseignant en général que sur la situation propre et actuelle des sujets. Ce sont pourtant ces trois derniers items, de saturation plus faible, qui comptent le plus de réponses clairement affirmatives.

La dimension "actualisation de soi" groupe en réalité trois sortes d'indices. L'item 201 est une mesure directe de "satisfaction" au sens large; les items 533, 754, 503 et 733 portent sur la réalisation de soi, selon certaines définitions; enfin, les items 722 et 920 font appel à une perception de la profession d'enseignant.

Pour autant qu'elle représente l'actualisation de soi, cette dimension serait un facteur motivateur de la satisfaction au travail. Les questions relatives à la réalisation de soi suscitent des réponses en majorité "tièdes", sauf à l'item 733, auquel les sujets réagissent plus fortement, probablement à cause de la suggestion d'intérêt bassement matériel qu'il contient.

---

1. Cette tiédeur correspond à celle que l'on constate à l'item 732 (A mon école, il y a plusieurs personnes avec qui je me sens des affinités): 52% de "tièdes".

Tableau 3

Actualisation de soi au travail

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
201	Vous avez, à un moment déterminé, décidé de devenir professeur. Si c'était à refaire, prendriez-vous la même décision?	,51	4,0	0,5
533	Mon travail me permet d'être moi-même.	,50	4,3	1,2
754	Les choses les plus intéressantes qui m'arrivent se produisent dans le cadre de mon travail.	,49	3,4	1,2
503	J'ai le sentiment que, dans mon travail, je peux réellement mettre en valeur mes capacités intellectuelles.	,46	4,1	1,3
733*	Je n'aime pas vraiment ce que je fais mais je sens qu'il faut le faire pour obtenir les choses dont j'ai besoin et que je veux.	,43	5,0	1,2
722	La plus grande satisfaction pour un professeur, c'est avec ses élèves qu'il la trouve.	,42	4,6	1,2
920	Le travail que je fais est un travail vraiment important pour la société.	,36	5,0	1,0

Quant à savoir pourquoi tant d'enseignants choisiraient le même métier encore aujourd'hui, il faudra chercher ailleurs des raisons évidentes. Toutefois, les six items réunis ici nous font penser que l'image de la profession compte plus pour notre échantillon que la situation "vécue" à l'école: sur les 75% (oui, probablement; oui, certainement) de sujets qui décideraient encore d'être enseignants, 24% (point 6 de l'échelle à l'item 533) sont tout à fait sûrs que leur travail leur permet d'être eux-mêmes et 42% (points 3 et 4) se disent "tièdes"; seulement 4% (point 6 de l'échelle à l'item 754) estiment que les choses les plus intéressantes se produisent dans le cadre de leur travail, tandis que 64% (points 3 et 4) n'optent pour aucun pôle; seulement 16% (point 6 de l'échelle à l'item 503) affirment qu'ils peuvent mettre en valeur leurs capacités intellectuelles, contre 50% (points 3 et 4) qui se disent ambivalents. De plus, seulement 28% (point 6 de l'échelle à l'item 722) sont tout à fait d'accord que la plus grande satisfaction pour un professeur, c'est avec ses élèves qu'il la trouve, contre 42% (points 3 et 4) qui donnent une réponse mitigée; cependant, 40% (point 6 de l'échelle à l'item 920) se déclarent certains que le travail qu'ils font est vraiment important pour la société, tandis que 31% (points 3 et 4) restent "tièdes".

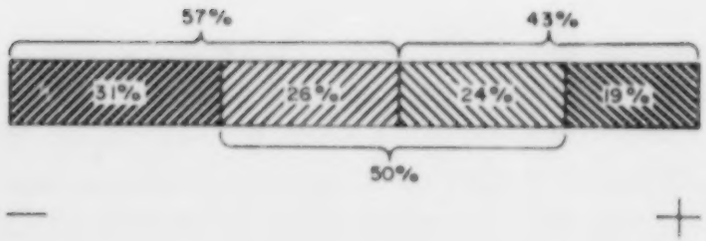
1.5 Représentation des élèves

On trouvera, au tableau 4, les huit items qui forment la dimension "représentation des élèves". Les moyennes de l'ensemble des fréquences des huit items paraissent dans la figure 4.

Il se dégage de cette figure que les enseignants ont une représentation plutôt négative des élèves. Situation pour le moins inquiétante d'autant plus que les enseignants nous disent, comme nous l'avons vu lors de l'analyse de la dimension "actualisation de soi", que "la plus grande satisfaction pour un professeur, c'est avec ses élèves qu'il la trouve" (item 722). Un tel résultat mérite qu'on approfondisse ces observations préliminaires.

Figure 4

Représentation des élèves



Si l'on examine maintenant un à un les items qui composent la dimension, nous constatons que la plupart de ceux-ci ne présentent pas des résultats différents de ceux que nous obtenons pour l'ensemble, à savoir une représentation négative des élèves. Toutefois, il y a trois exceptions. D'abord, les items 608 et 747 qui cernent, d'une part, la motivation des élèves et, d'autre part, l'effort, donnent des résultats en apparence contradictoires. En nous référant aux fréquences simples, nous notons à l'item 608[1] que 40% des enseignants se disent insatisfaits de la motivation des élèves et que 60% se disent satisfaits; quant à l'item 747, les résultats sont les suivants: 40% des enseignants sont satisfaits de l'effort des élèves alors que 60% sont insatisfaits. Ce qui veut dire, que parmi la majorité des enseignants qui considèrent leurs élèves comme motivés, il y en a qui considèrent que les élèves fournissent peu d'efforts. Comment comprendre un tel résultat, sinon en supposant qu'une certaine proportion des enseignants distinguent la motivation de l'effort? L'effort dans ce cas-ci pourrait être l'évaluation du travail que fournissent les élèves quand ils sont à l'école et la motivation se rattacherait davantage au phénomène de l'abandon dans toutes

1. Comme l'item 608 se compose d'une échelle comprenant 5 catégories de réponses, nous avons distribué au prorata des autres points de l'échelle les réponses obtenues au point 3 "plus ou moins".

ses variantes. C'est une hypothèse qui mérite d'être fouillée. Cet écart ne change pas le résultat global de la représentation des élèves, car les fréquences d'un item sont contrebalancées par celles de l'autre.

La troisième exception, c'est l'item 531. Ici, nous obtenons un résultat qui diverge beaucoup de la moyenne générale: 91% des enseignants considèrent que les enfants, à la sortie de l'école, n'ont même pas développé le goût de la lecture. Le terme "même pas" suggère à l'enseignant que l'apprentissage de la lecture est quelque chose de minimal, qui va de soi. Ce résultat, tout fondé soit-il, pose quand même un problème. En effet, cet item laisse place à l'interprétation que les enseignants critiquent l'école sans pour autant se référer comme tel aux élèves. D'ailleurs, c'est peut-être la raison pour laquelle la saturation factorielle de cet item est seulement de 0,36.

Pour nous assurer de la validité des résultats globaux de la dimension, nous avons repris les analyses, cette fois en excluant les items dont la saturation factorielle est faible (531 et 520). Aucune différence significative n'est apparue dans les résultats que l'on trouve à la figure 4.

Ce n'est donc pas l'analyse des items qui nous permet d'expliquer de façon satisfaisante la tendance négative quant à la représentation des élèves qui se dégage de la figure 4. Nous verrons, lors des analyses de sous-groupes, qu'il existe des variables "explicatives" plus intéressantes.

Du point de vue de la problématique que nous avons retenue, la tendance que nous observons chez les enseignants est pour le moins inquiétante. En effet, nous sommes vraisemblablement en présence d'un

Tableau 4

Représentation des élèves

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Écart type
405*	Etes-vous d'accord ou non pour dire que, dans votre école, on est obligé de garder trop d'élèves qui ne veulent pas étudier?	,59	3,3	1,7
608	Dans quelle mesure êtes-vous satisfait(e) de la motivation des élèves?	,58	3,1	1,0
536*	Trop souvent, les élèves manifestent peu d'intérêt envers les contenus que j'ai à leur transmettre.	,53	3,4	1,2
734*	Les élèves n'ont pas toujours la préparation adéquate pour suivre mon enseignement.	,51	3,4	1,4
747	En général, les élèves travaillent suffisamment fort.	,50	3,2	1,3
531*	Trop d'enfants, à la sortie de l'école, n'ont même pas développé le goût de la lecture.	,36	2,0	1,1
520*	En général, les parents témoignent d'un manque de compréhension à l'égard de ce qu'on essaie de faire à l'école.	,30	3,5	1,2

facteur de motivation au travail, puisque la plupart des items qui constituent la dimension se rapportent au contenu et à la finalité même de la tâche de l'enseignant. Toutefois, il semblerait qu'une dimension "critique de l'école" se profile derrière la représentation des élèves, cette dernière n'étant en fait que le révélateur d'une situation plus profonde et plus complexe qu'un simple rapport maître/élève (items 405, 734 et 531). En effet, si un peu plus de trois enseignants sur quatre (81% = 31% + 26% + 24%) se disent plutôt ou pas satisfaits de la perception qu'ils ont des élèves, ce résultat serait dû, comme nous le verrons lors des analyses de sous-groupes, à des facteurs se rattachant davantage à l'organisation scolaire qu'aux perceptions personnelles des enseignants. Les implications de ce type d'hypothèse sont importantes puisque cela revient à dire, par exemple, que le gros des efforts pour améliorer la représentation des élèves chez les enseignants devrait porter davantage sur des changements au niveau de l'organisation scolaire (ex.: programme, évaluation, normes...) qu'au niveau des programmes de formation et de perfectionnement des maîtres.

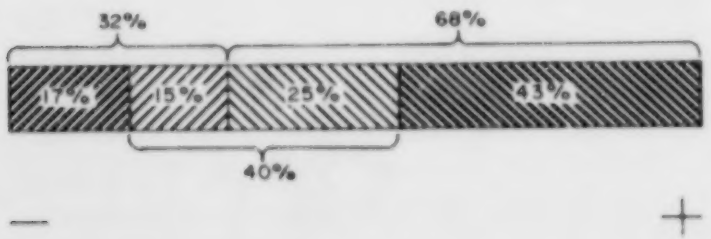
1.6 Satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail

Les six items qui composent la dimension "satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail" apparaissent au tableau 5. La figure 5 illustre la tendance à la satisfaction qui se dégage des proportions moyennes obtenues par l'addition des réponses à ces items. Notons que pour les items 417 à 422, nous n'avons tenu compte que des sujets qui déclaraient que les conditions matérielles étaient disponibles.

L'échelle prise dans son ensemble nous indique que, pour une personne insatisfaite, on en trouve deux qui sont satisfaites (32% vs 68%). Vue sous l'angle des extrêmes, l'échelle renforce ce résultat en montrant qu'il y a environ deux fois et demi plus de sujets au pôle des plus satisfaits qu'à l'autre pôle.

Figure 5

Satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail



L'analyse des items qui composent la dimension révèle que les fréquences simples de chacun ne diffèrent pas des proportions globales qui se dégagent de la figure 5, sauf en ce qui concerne l'item 505. Dans ce cas, 50% des enseignants déclarent qu'ils n'ont pas à leur disposition suffisamment de matériel didactique pour leur permettre de faire du bon travail. Ce résultat a une certaine importance car l'item 505 s'adressait à tous les sujets[1], contrairement aux autres items qui demandaient aux enseignants de se prononcer spécifiquement sur un service qui existe déjà. On peut conclure prudemment que les enseignants dans leur ensemble seraient assez réceptifs à l'instauration, là où il n'y en a pas, de tels services dans leur école, et à l'élargissement de ce type de service, là où il y en a déjà.

---

1. Pour les items 417 à 422, on observe qu'environ 26% des enseignants n'ont pas répondu à ces questions (N = 2 031), alors que presque tous les sujets ont donné leur avis à l'item 505 (N = 2 764). Si nous tenons compte, d'une part, des sujets qui ont répondu à l'item 505 et, d'autre part, des sujets qui ont déclaré aux items 417 à 422 que <u>toutes</u> les conditions matérielles étaient disponibles, les proportions allant du pôle négatif au pôle positif sont de 17%, 15%, 18% et 50%.

Etant donné que les conditions matérielles de travail ne touchent pas le contenu du travail mais son contexte, nous sommes vraisemblablement en présence d'une dimension qui est un facteur hygiénique de la satisfaction au travail. La satisfaction des enseignants à l'égard de ces services est un indice important de la volonté des enseignants de maintenir ces services, de les élargir à d'autres domaines et de les instaurer là où ils n'existent tout simplement pas. La satisfaction des enseignants à l'égard des conditions matérielles de travail revient à dire que ces caractéristiques organisationnelles du milieu répondent en général aux attentes des enseignants, mais qu'il y a aussi place pour amélioration en ce qui a trait au matériel didactique mis à leur disposition.

1.7 Eléments extrinsèques de la satisfaction au travail

Le tableau 6 présente les cinq items qui ont été regroupés par l'analyse factorielle pour former la dimension que nous avons intitulée "éléments extrinsèques de la satisfaction au travail"[1]. La figure 6 illustre les proportions constituées par la moyenne des fréquences de ces cinq items.

La figure 6 révèle que, dans l'ensemble, les sujets semblent satisfaits des avantages et conditions qui se rattachent à leur profession. Toutefois 61% des enseignants se déclarent à mi-chemin entre les deux pôles d'attitudes extrêmes.

---

1. Parmi les éléments extrinsèques, on notera la présence de la promotion qui, à maints égards, peut être considérée comme étant directement reliée au contenu même du travail, à la compétence ou à l'expérience. Toutefois la situation étant ce qu'elle est dans l'enseignement, les enseignants considèrent peut-être la promotion davantage comme un moyen d'accéder à la sécurité d'emploi ou de la renforcer ou même comme un moyen d'éviter la mobilité que comme une reconnaissance administrative de leur compétence professionnelle.

Tableau 5

Satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
	Les ressources ou les services suivants sont-ils disponibles dans votre école? Si oui, sont-ils satisfaisants?			
421	Equipement et matériel de laboratoire.	,76	3,9	1,5
422	Equipement sportif et salle d'entraînement ou de conditionnement physique.	,65	4,1	1,6
420	Locaux de travail (bureaux, salles de cours, etc.)	,63	3,8	1,5
417	Bibliothèque.	,55	4,4	1,4
418	Secrétariat.	,39	4,7	1,3
505*	Les professeurs n'ont pas à leur disposition suffisamment de matériel didactique pour leur permettre de faire du bon travail.	,34	3,4	1,5

Si l'on examine maintenant de plus près ces résultats, nous verrons qu'ils recouvrent une réalité plus complexe. En effet, en examinant les items concernant la promotion, la sécurité d'emploi et l'image sociale du professeur (tableau 6), on constate que, respectivement 55%, 51% et 69% des enseignants se disent en général insatisfaits. Par contre, pour les items concernant le salaire et la somme de travail, on observe que 85% et 74% des enseignants se disent satisfaits. Le personnel enseignant, même s'il juge l'ensemble des éléments extrinsèques de façon positive, entretient un certain niveau d'insatisfaction par rapport à quelques aspects particuliers de cette dimension. Parmi ceux-ci, la promotion apparaît comme étant l'un des aspects les plus insatisfaisants. Ce résultat est intéressant dans la mesure où l'on retrouve la promotion comme une importante source d'insatisfaction, dans une récente étude sur les enseignants de l'Alliance des professeurs de Montréal[1].

La dimension "éléments extrinsèques de la satisfaction au travail", est, selon la problématique retenue, un facteur hygiénique de la satisfaction au travail. De plus, compte tenu que 81% (20% + 23% + 38%) des enseignants nous disent qu'il y a encore place pour améliorer certains aspects de leurs conditions de travail, il serait bon de connaître les motivations qui amènent les enseignants à prendre ce genre d'attitude. Il semblerait, comme le révéleront les analyses de sous-groupes, que les valeurs auxquelles se rattachent les enseignants jouent un rôle important dans l'appréciation qu'ils font de leurs conditions de travail.

---

1. Larouche, 1978, p. 7; voir notre note à l'appendice C concernant les difficultés d'une comparaison valable entre les résultats de notre recherche et ceux de l'enquête effectuée par Larouche.

Figure 6

Éléments extrinsèques de la satisfaction au travail

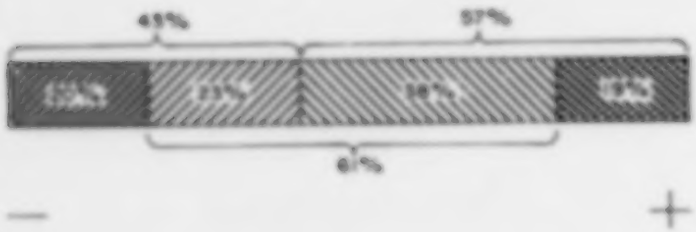


Tableau 6

Éléments extrinsèques de la satisfaction au travail

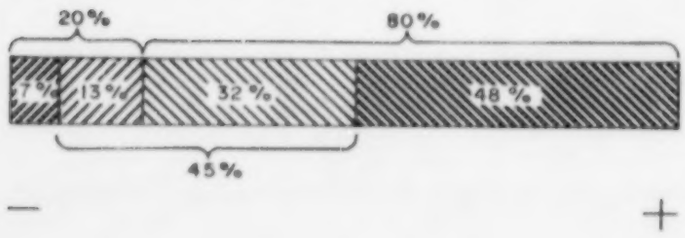
Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
	Quel est votre degré de satisfaction par rapport aux aspects suivants de votre travail?			
435	Les possibilités de promotion.	,57	3,2	1,3
434	La somme de travail exigée.	,44	3,9	1,1
433	La sécurité d'emploi.	,44	3,3	1,4
431	Le salaire.	,43	4,3	1,1
432	L'image du professeur dans la société.	,41	2,9	1,1

1.8 Liberté d'enseignement[1]

Au tableau 7 on retrouve les quatre items qui composent la dimension "liberté d'enseignement". La figure 7 fait état des proportions obtenues à partir de l'addition des fréquences de ces quatre items.

Figure 7

Liberté d'enseignement



L'échelle, dans son ensemble, nous permet de constater que le groupe des satisfaits est quatre fois plus important que l'autre. Cette proportion augmente encore si l'on examine les deux pôles de l'échelle: environ sept enseignants se disent plus satisfaits pour un enseignant qui se dit plus insatisfait.

A l'examen des items constitutifs de la dimension, on constate que les fréquences de chacune d'elles vont dans le même sens que la dimension prise dans son ensemble. Ce qui revient à dire que l'interprétation des résultats concernant la liberté d'enseignement ne serait pas différente si on procédait à partir des items qui la composent.

---

1. Dans la volume 2, nous avions nommé cette dimension "liberté académique". L'expression "liberté d'enseignement" nous apparaît plus convenable lorsque nous parlons du primaire et du secondaire; voir B. Morris (1977:14) qui utilise l'expression "liberté professionnelle" au lieu de l'expression "liberté académique" pour titrer son ouvrage.

Tableau 7

Liberté d'enseignement

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
749	J'ai le sentiment de pouvoir exercer ma tâche comme je l'entends.	,65	4,1	1,1
724	On me laisse toute la liberté dans la conduite de la classe.	,61	4,8	1,2
519	Dans le cadre de mon travail, j'ai la possibilité d'être créateur, de concevoir et de réaliser des projets personnels.	,36	4,4	1,3
533[1]	Mon travail me permet d'être moi-même.	,34	4,3	1,2

1. Cette variable fait aussi partie de la dimension "actualisation de soi au travail".

Le résultat que nous obtenons ici, à savoir une forte tendance du personnel enseignant à apprécier la liberté d'enseignement dont il dit disposer, est important dans la mesure où il s'agit en toute probabilité d'un facteur motivateur de la satisfaction au travail, un facteur qui permet à l'enseignant de se prendre en charge. Pour orienter notre choix, nous avons tenu compte que la plupart des items renvoient à la responsabilité et à l'autonomie que l'enseignant doit assumer pour accomplir sa tâche d'enseignant. Il s'en suit que la liberté d'enseignement ne se définit pas ici comme l'absence de surveillance et de contrainte (ce qui en ferait un facteur hygiénique), mais comme un processus de valorisation des responsabilités du professeur en classe (ce qui est un enrichissement du travail). Selon la problématique retenue, nous pouvons avancer l'hypothèse que la liberté d'enseignement est une caractéristique importante de la profession d'enseignant. Cela implique que toute atteinte ou perte d'autonomie serait perçue de façon négative par l'ensemble des enseignants et pourrait amener par le fait même une résistance collective.

1.9 Négociations entre l'employeur et les syndicats

On trouvera au tableau 8 les deux items qui composent la dimension "négociations entre l'employeur et les syndicats"[1]. La figure 8 présente la moyenne des réponses aux deux items.

Une analyse d'ensemble des proportions illustrées par la figure 8 révèle que les enseignants se déclarent satisfaits des négociations entre l'employeur et les syndicats dans une proportion de 67%. Toutefois il demeure que 33% des enseignants se disent, à divers degrés insatisfaits du résultat des négociations. De même, 59% (22% + 11% + 26%) des enseignants ont une évaluation soit négative ou moyenne des résultats. Ces proportions restent les mêmes si on analyse les fréquences simples.

---

1. Comme la collecte des données s'est effectuée en 1978, nous ne parlons pas ici des dernières négociations (1979-1980).

Figure 8

Négociations entre l'employeur et les syndicats

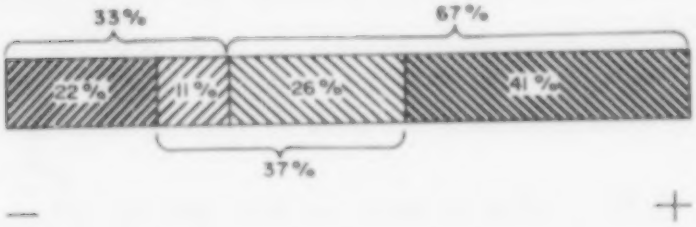


Tableau 8

Négociations entre l'employeur et les syndicats

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
446	Si vous aviez à évaluer les négociations provinciales depuis qu'elles existent, diriez-vous qu'elles furent, dans l'ensemble, profitables aux professeurs?	.71	3,2	1,0
447	Diriez-vous que les négociations locales furent, dans l'ensemble, profitables aux professeurs?	.67	3,2	1,0

Ces résultats impliquent d'une certaine façon que l'équilibre entre la satisfaction ou l'insatisfaction est sensible. Il suffirait de peu pour faire glisser les proportions que nous observons vers une tendance à l'insatisfaction. La professionnalisation de l'enseignement (ex: établissement de normes de qualité, ratio, tâche, autonomie...), la centralisation administrative et les contraintes budgétaires sont assurément des facteurs qui amènent les enseignants à développer de façon collective leurs revendications et à concevoir la satisfaction de celles-ci comme étant le résultat d'un rapport de force collectif.

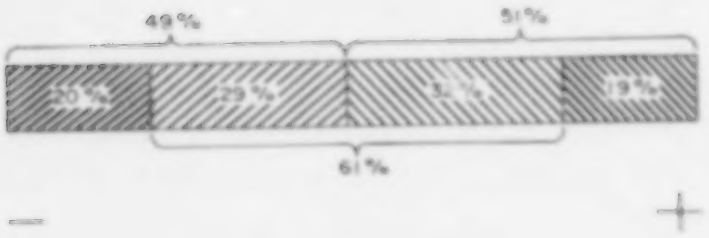
Selon la problématique que nous utilisons depuis le début de ce chapitre, il nous est difficile de considérer la dimension "négociations entre l'employeur et les syndicats" comme étant uniquement un facteur hygiénique de la satisfaction au travail. Cela tient à ce que les enseignants, par le biais des négociations, ne font pas que négocier le contexte de leur travail mais aussi son contenu. En effet, il est apparu, ces dernières années autour du débat sur la qualité de l'enseignement, que les enseignants donnaient aux negociations une orientation vers ce que l'on a appelé le "pouvoir pédagogique"; ce qui recouvre en fait autant les normes et l'éthique professionnelles qu'une certaine conception sociale de l'éducation. Dans ce sens, les négociations chez les enseignants, outre les questions de pain et de beurre, touchent aussi au contenu et aux orientations de la tâche de l'enseignement. Tout comme pour la dimension "perception du climat de l'école", nous serions ici en présence d'un facteur charnière entre les pôles motivateur et hygiénique de la satisfaction au travail. Les analyses de sous-groupes nous permettront de formuler certaines hypothèses en ce qui a trait aux six enseignants sur dix qui sont peu ou pas satisfaits des résultats des négociations.

1.10 Sentiment d'impuissance

Trois items, qu'on retrouve au tableau 9, définissent le contenu de la dimension "sentiment d'impuissance". La figure 9, fait état, sous forme de proportions, de l'attitude des enseignants quant à savoir s'ils ont une influence dans les décisions et orientations qui se prennent dans leur milieu.

Figure 9

Sentiment d'impuissance



La proportion qui domine sans contredit la dimension "sentiment d'impuissance" est ce 61% d'enseignants qui se déclarent partagés lorsqu'il s'agit d'évaluer leur influence dans le milieu scolaire. Les attitudes extrêmes présentent des proportions presqu'identiques, soit 20% et 19% des enseignants.

Rappelons que nous avons obtenu un coefficient alpha relativement faible (0,38)[1] pour la variable dépendante "sentiment d'impuissance". Cela revient à dire que la cohésion interne de cette variable est faible.

1. Cf. appendice B.

et, que tout en mesurant ce que nous voulons répérer, elle mesure aussi autre chose que nous appelons "bruit". Il se peut donc que les résultats portent non seulement sur le sentiment d'impuissance, mais aussi sur le "bruit". Une telle possibilité nous incite à retourner à chacune des questions posées. En effet, la faible saturation factorielle des différents items nous indique qu'ils sont faiblement reliés. Cela tient, probablement, au fait que lorsqu'on examine de près les deux principaux items, on aurait, d'une part, une mesure d'influence (item 903) et, d'autre part, une mesure de pessimisme (item 919). Pris au sens strict, le sentiment d'impuissance peut se définir par la non accessibilité au processus de prise de décision. Dans ce sens, l'item 903 doit être privilégié car son contenu reflète clairement cette préoccupation. A ce moment-là, nos interprétations concernant la dimension "sentiment d'impuissance" sont fonction d'un personnel qui se déclare en majorité impuissant, donc insatisfait, à l'égard du mécanisme de prise de décision. En effet, près de six enseignants sur dix (58%) répondent à l'item 903 que c'est un petit groupe de gens influents qui dirige le monde de l'éducation[1].

L'item 919 ne concerne pas la prise de décision mais la capacité de trouver des solutions aux problèmes qui se posent. Si plus de six enseignants sur dix (65%) nous disent qu'on peut régler les problèmes qui se posent dans le système scolaire, cela ne veut pas dire pour autant qu'ils considèrent en même temps avoir accès aux décisions qui seront prises à l'égard de ces problèmes. Il s'agit peut-être ici davantage d'une mesure d'optimisme que d'influence.

Si on considère que l'accès au mécanisme de prise de décision est un facteur d'enrichissement du travail, en ce sens qu'il confère plus d'autorité à un enseignant, on peut émettre l'hypothèse qu'il

---

1. On retrouve à peu près les mêmes fréquences avec l'item 708 qui se lit ainsi: "Un professeur peut influencer la façon dont le système d'éducation est dirigé". En effet, 56% des enseignants sont en désaccord avec cet énoncé; à noter que les attitudes "tièdes" regroupent 55% des sujets.

Tableau 9

Sentiment d'impuissance

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M[1]	Écart type
903	Le monde de l'éducation est dirigé par un petit nombre de gens influents et les gens comme moi ne peuvent rien y faire.	,47	3,8	1,3
919	Si je regarde les problèmes importants dans le système scolaire d'aujourd'hui, je me dis qu'on ne peut pas faire grand-chose pour les régler.	,38	3,1	1,2
731*	J'ai l'assurance de pouvoir personnellement influencer ce qui se fait dans mon école.	,31	3,6	1,2

1. Contrairement aux autres dimensions, une moyenne élevée dans ce tableau et le tableau 11, c'est-à-dire une moyenne qui s'éloigne du point milieu (3.5), correspond à un indice d'insatisfaction, le sentiment d'impuissance étant négativement relié au score global de satisfaction au travail.

s'agit là d'un facteur motivateur de la satisfaction au travail. C'est donc dire, que si l'on interprète la dimension "sentiment d'impuissance" en insistant sur l'item 903, il y a, dans l'ensemble, une insatisfaction du personnel enseignant en ce qui concerne l'accessibilité au processus décisionnel. Ce résultat mérite d'être mis en rapport avec celui que nous obtenons pour la dimension "liberté d'enseignement". La satisfaction des enseignants à l'égard de leur liberté d'enseignement ne déborde pas le cadre de leur classe; ce qui est en cause ici, c'est l'accessibilité des enseignants aux décisions qui se prennent dans le monde de l'éducation. Il s'agit donc de deux choses bien différentes: dans la classe, la majorité des enseignants semblent satisfaits de la liberté qu'on leur accorde, mais ils ne sont pas ou sont plutôt satisfaits du rôle qu'on leur laisse dans les structures décisionnelles de l'organisation scolaire.

Lors des analyses de sous-groupes, nous tenterons d'expliquer le "manque à gagner" que nous observons dans la satisfaction de 81% (20% + 29% + 32%) des enseignants à l'égard de l'accessibilité aux mécanismes décisionnels. Est-ce que cela fait référence à certaines lacunes organisationnelles plus spécifiques au milieu d'enseignement francophone (ex.: gigantisme institutionnel) ou bien à des valeurs propres aux enseignants (ex.: conception de l'éducation...)? Nous retenons pour le moment les deux hypothèses.

1.11 Représentation de la direction

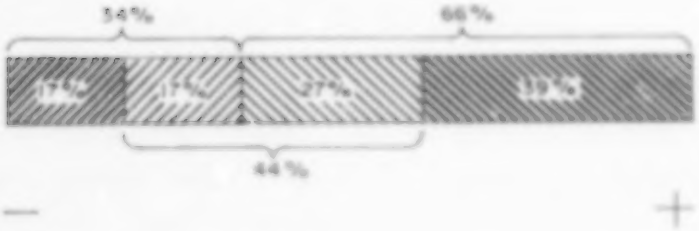
Deux items, que l'on retrouve au tableau 10, composent la dimension "représentation de la direction". La moyenne des fréquences simples de ces deux items est illustrée à la figure 10.

Une lecture d'ensemble de la figure 10 fait ressortir que près de quatre enseignants sur dix (39%) se déclarent relativement satisfaits de l'appui et la compréhension manifestés par la direction scolaire.

Toutefois, six enseignants sur dix (61% = 17% + 17% + 27%) se déclarent à leur tour pas ou plutôt satisfaits de la direction. Ces proportions ne varient pas beaucoup si on analyse de près les fréquences simples.

Figure 10

Représentation de la direction



Le contexte des relations avec la direction est donc un domaine où les enseignants sont à tout le moins partagés sur la question. Bien qu'ici seulement certains aspects de la tâche de l'enseignant (conflits avec les élèves et parents...) semblent directement en cause, les analyses de sous-groupes laisseraient entendre, comme on le verra, que la question de "qui prend les décisions d'ordre pédagogique" serait un facteur important de satisfaction au travail. En effet, une direction autoritaire ou qui restreint l'autonomie pédagogique de l'enseignant, serait susceptible d'engendrer une certaine insatisfaction parmi le personnel enseignant. Autrement dit, si les enseignants conçoivent que la direction devrait avoir un certain leadership par rapport à certains aspects de leur tâche, c'est que cela devrait se faire dans le plein respect de leur champ de compétence (ex.: la pédagogie) et de leurs attributions professionnelles. L'implication de la direction, du point de vue de l'enseignant, apparaît donc comme un facteur d'enrichissement de la tâche qui serait tout à fait compatible avec sa liberté d'enseignement.

Du sous cet angle, nous avons l'occasion lors des analyses de sous-groupes d'approfondir cette hypothèse, en tenant compte que six enseignants sur dix se disent plutôt ou pas satisfaits de la représentation qu'ils ont de la direction.

Tableau 10

Représentation de la direction

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
7D6	Je suis satisfait(e) de la compréhension dont la direction de mon école fait preuve à l'égard des problèmes que je rencontre en classe.	.59	4,0	1,4
9I1°	La direction de mon école n'appuie pas suffisamment les professeurs dans des situations de conflits avec les élèves et leurs parents.	.47	4,0	1,5

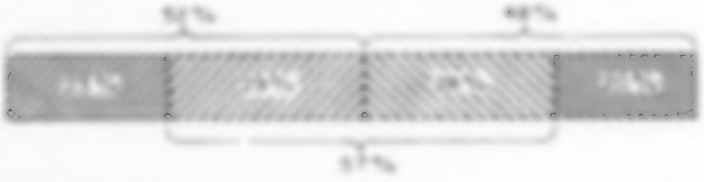
1.12 Individualisme

Trois items, tous l'on retrouve au tableau 11, forment le dimension "individualisme". La figure 11 illustre les proportions que nous obtenons à partir des fréquences de ces trois items.

La proportion la plus importante (37%) que l'on observe à l'analyse de la figure 11 est celle des enseignants qui se déclarent plus ou

Figure 11

Individualisme



selon d'accord avec l'affirmation que l'individualisme est une caractéristique dominante dans l'organisation du travail. L'autre proportion que l'on peut retenir, dans un deuxième temps, c'est que tout de même 52% des enseignants (23% + 29%) considèrent, tout en le déplorant, que l'individualisme est une caractéristique importante dans l'organisation du travail.

Il faut retenir ici qu'on est bel et bien en présence d'une dimension de la satisfaction au travail, d'une part parce que l'analyse factorielle nous a permis d'identifier l'individualisme comme étant une dimension appartenant à cet univers et que, d'autre part, comme nous le verrons plus loin, le personnel enseignant semble très favorable au travail en équipe au chapitre de la tâche idéale.

Si on se place maintenant du point de vue de notre problématique, peut-on dire que l'individualisme soit un facteur motivateur ou hygiénique de la satisfaction au travail? Dans ce cas-ci, compte tenu des trois items qui composent la dimension, nous croyons qu'il s'agit d'un facteur motivateur de la satisfaction au travail. En effet, le contenu des items se rapporte davantage à la tâche qu'au contexte. La dimension "individualisme" va donc probablement plus loin que la dimension "perception du climat de l'école"; en conséquence, nous pouvons penser

qu'un bon climat de travail aurait plutôt un effet de stabilité sur le personnel alors qu'un mode d'organisation non individualiste aurait pour sa part une influence directe sur la motivation du personnel.

L'origine du manque à gagner pour huit enseignants sur dix (80% ≈ 23% + 29% + 28%) que nous observons à la figure 11 n'est pas facile à retracer. Encore une fois, les analyses de sous-groupes nous fournissent quelques pistes de recherche comme nous le verrons plus en détails, plus loin. En effet, s'il fallait fouiller les raisons qui motivent les enseignants à être insatisfaits de l'individualisme qui prime dans le travail, il semblerait que la langue d'usage, le degré de scolarité et les valeurs pédagogiques auxquelles adhèrent les enseignants soient les premières pistes susceptibles de nous fournir quelques hypothèses de recherche.

1.13 Représentation des parents

Le tableau 12 montre les deux items qui, bien que faiblement reliés, se sont regroupés lors de l'analyse factorielle pour former la dimension "représentation des parents". La figure 12 fait état des proportions obtenues à partir de l'addition des fréquences simples de ces deux items.

Figure 12

Représentation des parents

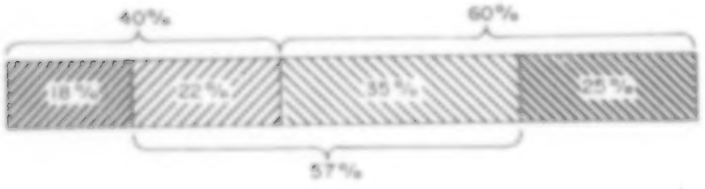


Tableau 11

Individualisme

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M [1]	Ecart type
746	L'individualisme est tellement répandu chez les professeurs qu'il est difficile de travailler en équipe.	,50	3,5	1,3
718	Dans mon école, en général, les professeurs préfèrent travailler seuls.	,50	3,6	1,3
923	Je me sens parfois seul(e) dans l'accomplissement de ma tâche de professeur.	,37	3,6	1,3

Encore une fois, le résultat qui attire tout d'abord notre attention, lorsqu'on examine la figure 12, c'est le fait que 57% des enseignants déclarent avoir une attitude plus ou moins favorable à l'égard des parents. Ensuite vient le fait que quatre enseignants (18% + 22%) sur dix affirment pour leur part avoir une attitude défavorable, à divers degrés, à l'égard des parents.

Les fréquences simples sont différentes des proportions que nous obtenons pour cette dimension[2]. En effet, pour l'item 508, 58% des enseignants déclarent qu'ils ne peuvent se fier à l'aide

1. Contrairement aux autres dimensions, une moyenne élevée dans ce tableau et le tableau 9, c'est-à-dire une moyenne qui s'éloigne du point milieu (3.5), correspond à un indice d'insatisfaction, l'individualisme étant négativement relié au score global de satisfaction au travail.

2. Voir l'appendice F du volume 1.

d'un parent quand ils ont des problèmes. Pourtant, à l'item 504, 78% des enseignants déclarent que, lorsque les parents sont bien informés, ils sont ouverts aux projets de renouveau ou d'innovation pédagogique. Dans le premier cas, il s'agit d'un degré d'implication assez élevé des parents dans la mesure où le professeur cherche à les associer à ses problèmes, tandis que le deuxième item met l'accent sur l'information et l'ouverture d'esprit des parents, sans que cela suppose une implication directe des parents dans la mise en oeuvre de ces projets de renouveau ou d'innovation pédagogique. Ce qui nous amène, d'une part, à dire que, dans l'ensemble, les enseignants semblent avoir un "préjugé favorable" aux parents, mais à condition que cela n'aille pas au-delà d'un certain seuil d'implication, et ce, sans remettre en cause les prérogatives de l'enseignant en matière de pédagogie[1]. Ce qui nous amène, d'autre part, à considérer la représentation des parents comme une dimension charnière entre le contenu et le contexte de la tâche.

Ces résultats, pour le moins partagés, se confirment lorsqu'on analyse de façon isolée l'item 520: "En général, les parents témoignent d'un manque de compréhension à l'égard de ce qu'on essaie de faire à l'école". Ici, 52% des enseignants, à divers degrés, se disent en désaccord avec un tel énoncé tandis que 48% acquiescent. Les points milieux de l'échelle d'attitude (plutôt en désaccord, plutôt d'accord) regroupent 65% des sujets. C'est donc dire que, sans être négative, l'attitude des enseignants à l'égard des parents ne peut être qualifiée d'engageante.

L'origine du manque à gagner que l'on observe chez 75% (18% + 22% + 35%) des enseignants à l'égard de cette dimension de la représentation des parents ne serait pas étrangère, comme on le verra lors des analyses de sous-groupes, au niveau d'enseignement et aux années d'expérience dans l'enseignement.

---

1. Nous ne pourrons approfondir une telle hypothèse puisque notre questionnaire n'a pas cherché à cerner une telle problématique.

Tableau 12

Représentation des parents

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
508	Quand on a des problèmes, on peut se fier à un parent pour avoir de l'aide.	,39	3,1	1,2
504	Les parents, lorsqu'ils sont bien informés, sont ouverts aux projets de renouveau ou d'innovation pédagogique.	,36	4,2	1,2

1.14 La satisfaction au travail: une vue d'ensemble

Nous avons regroupé les résultats de ce premier chapitre de façon à dégager un portrait d'ensemble de la satisfaction au travail des enseignants, sans pour autant que ce portrait soit l'équivalent d'un score global de la satisfaction au travail[1]. Pour ce faire, nous avons regroupé les résultats de nos analyses en combinant les échelles utilisées dans ce chapitre. Nous obtenons ainsi quatre catégories de résultats selon le degré de la satisfaction au travail atteint par les enseignants: a) degré plus élevé de satisfaction, b) degré modéré de satisfaction, c) degré modéré d'insatisfaction et d) degré plus élevé d'insatisfaction.

1. Se rappeler les réserves exprimées au premier chapitre (p. 19) concernant l'utilisation d'un score global de la satisfaction au travail.

a) Degré plus élevé de satisfaction

Les dimensions de la satisfaction au travail regroupées dans cette catégorie sont celles où au moins 50% des enseignants se disent satisfaits (points 4, 5 et 6) et où au moins 40% des enseignants se disent passablement ou tout à fait satisfaits (points 5 et 6). Nous avons classé dans cette catégorie cinq dimensions: la liberté d'enseignement (où 80% des enseignants sont satisfaits et où 48% sont passablement ou tout à fait satisfaits); l'actualisation de soi au travail (79% et 52%); la perception du climat de l'école (69% et 42%); la satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail (68% et 43%); les négociations entre l'employeur et les syndicats (67% et 41%). Concernant le manque à gagner, les proportions sont de 59% pour les négociations entre l'employeur et les syndicats, de 57% pour la satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail, de 58% pour la perception du climat de l'école, de 52% pour la liberté d'enseignement et de 48% pour l'actualisation de soi au travail.

Nous obtenons donc cinq dimensions, sur un total possible de douze, où une bonne porportion des enseignants semblent avoir atteint un degré plus élevé de satisfaction au travail et où le manque à gagner n'accuse pas une importance aussi grande que pour les autres dimensions. Il ne faudrait pas, cependant, perdre de vue les nuances que nous avons apportées à chacune des dimensions dans les sections précédentes. Sur le plan qualitatif, on retrouve parmi ces cinq dimensions, une dimension se rapportant davantage au contexte de la tâche (conditions matérielles de travail), deux dimensions touchant directement le contenu de la tâche (l'actualisation de soi et la liberté d'enseignement) et enfin, deux dimensions pouvant être considérées comme charnières entre le contenu et le contexte de la tâche (les négociations et le climat de l'école).

b) Degré modéré de satisfaction

Nous avons regroupé dans cette catégorie les dimensions de la satisfaction au travail où au moins 50% des enseignants sont satisfaits (points 4, 5 et 6) et où moins de 40% sont passablement ou tout à fait satisfaits (points 5 et 6). Cinq dimensions rencontrent ces critères. Il s'agit de la représentation de la direction (66% satisfaits et 39% passablement ou tout à fait satisfaits); la satisfaction à l'égard des services professionnels (66% et 38%); la représentation des parents (60% et 25%); les éléments extrinsèques (57% et 19%); le sentiment d'impuissance[1] (51% et 19%). Relativement au manque à gagner, les proportions, supérieures à celles des dimensions où nous observons un degré plus élevé de satisfaction, sont de 81% pour le sentiment d'impuissance, de 81% pour les éléments extrinsèques, de 75% pour la représentation des parents, de 62% pour la satisfaction à l'égard des services professionnels, de 61% pour la représentation de la direction. Parmi ces cinq dimensions, deux se rattachent directement au contenu même de la tâche de l'enseignant (la représentation de la direction et le sentiment d'impuissance), deux peuvent être qualifiées comme relevant du contexte de la tâche (éléments extrinsèques et services professionnels), alors qu'une autre dimension chevauche autant le contexte que le contenu du travail (la représentation des parents).

c) Degré modéré d'insatisfaction

Les dimensions de la satisfaction au travail regroupées dans cette catégorie sont celles où nous pouvons trouver au moins 50% des enseignants insatisfaits (points 1, 2 et 3) et moins de 40% de passablement ou tout à fait insatisfaits (points 1 et 2). Nous avons re-

---

1. Sur la base des interprétations formulées à la section 1.10, page 48, il pourrait être justifié de classer cette dimension dans la catégorie où les enseignants manifestent un degré modéré d'insatisfaction.

groupé deux dimensions dans cette catégorie. Il s'agit de la représentation des élèves (57% d'insatisfaits et 31% de passablement ou tout à fait insatisfaits) et de l'individualisme (52% et 23%). Concernant le manque à gagner les proportions sont de 81% pour la représentation des élèves et de 80% pour l'individualisme. Ces dimensions se rattachent directement au contenu même de la tâche de l'enseignant.

d) Degré plus élevé d'insatisfaction

Cette catégorie ne regroupe aucune des douze dimensions de la satisfaction au travail[1].

Dans la mesure où nous ne perdons pas de vue qu'il s'agit ici d'hypothèses de regroupements et de classification, nous pouvons conclure que les enseignants peuvent, dans plusieurs aspects-clés reliés à leur tâche ou au contexte de leur travail, souhaiter maintenir ce qui est "acquis" et améliorer sensiblement leur vécu professionnel là où bon nombre d'entre eux manifestent une insatisfaction au travail. Est-ce que les enseignants désirent régler en priorité certains problèmes plus que d'autres, tel que celui de la perception des élèves? Nous pouvons le supposer comme le suggère la problématique que nous avons utilisée pour classer et interpréter les résultats empiriques; cependant, si l'on veut avancer en terrain plus sûr, il faudrait situer ces problèmes dans leur contexte: débats, rapports de force, contraintes économiques et dynamiques de changement.

---

1. Cette catégorie devait regrouper les dimensions où nous aurions trouvé au moins 50% des enseignants insatisfaits (points 1, 2 et 3) et au moins 40% de passablement ou tout à fait insatisfaits (points 1 et 2).

CHAPITRE 2

LA TACHE IDEALE

La tâche idéale, c'est le titre générique que nous avons donné à huit dimensions créées à partir d'une analyse factorielle[1]. La méthode et la procédure de formation de ces dimensions sont discutées dans le volume 2 de notre rapport. Pour faciliter la lecture des résultats et leur interprétation, nous reproduisons les items qui ont formé ces dimensions. A maints égards la tâche idéale se situe dans la continuité de la satisfaction au travail, si bien qu'il ne faudra pas s'étonner de trouver certains recoupements ou répétitions entre cette section et la précédente.

2.1 Ouverture au groupement hétérogène

Les trois items qui forment la dimension que nous avons appelée "ouverture au groupement hétérogène" se trouvent au tableau 13. La figure 13 illustre les moyennes de l'ensemble des fréquences simples des trois items.

De la figure 13, il ressort que le personnel enseignant est partagé quant à l'opportunité d'orienter l'enseignement en fonction des groupements hétérogènes ou des groupements homogènes. La tendance qui prend le dessus, quoique de façon timide, c'est celle où les enseignants favorisent l'élimination des voies et des classes spéciales. Dans un tel contexte, une analyse plus approfondie, en termes de sous-groupes, sera sûre-

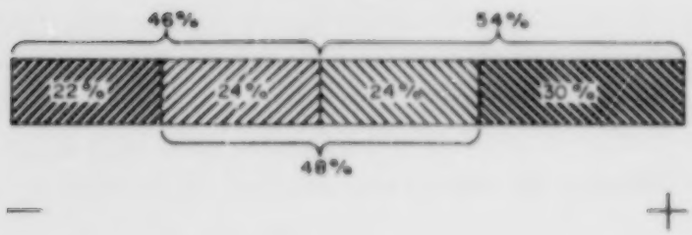
---

1. Il s'agit des dimensions suivantes: ouverture au groupement hétérogène, ouverture au travail en équipe, ouverture au développement technologique, support accru des spécialistes, différenciation verticale dans l'enseignement, coordination et changement de fonctions, pluralité des outils pédagogiques, spécialisation en fonction des matières.

ment très intéressante. Nous abordons en profondeur ce type d'analyse au chapitre 2 de la partie II.

Figure 13

Ouverture au groupement hétérogène



L'analyse des fréquences simples n'a pas fait ressortir de résultats qui s'éloignent de ceux que nous obtenons pour la dimension. Cette légère ouverture des enseignants à l'égard d'une classe hétérogène va dans le sens des hypothèses des Livres vert et orange. Toutefois, l'adhésion des enseignants ne doit pas être surestimée, car 46% de ceux-ci manifestent, pour diverses raisons, un désaccord.

2.2 Ouverture au travail en équipe

La dimension "ouverture au travail en équipe" a été formée à partir de trois items que l'on retrouve au tableau 14. La figure 14 reflète les moyennes obtenues après l'addition des fréquences simples.

Tableau 13

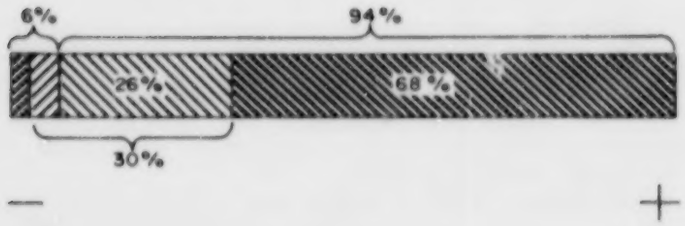
Ouverture au groupement hétérogène

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
838	Le système scolaire devrait se transformer de sorte qu'il ne soit plus nécessaire d'avoir des classes spéciales, c'est-à-dire qu'on ne définisse ni ne classe des élèves comme exceptionnels.	,79	3,7	1,6
835*[1]	Les classes spéciales (enfance exceptionnelle) devraient se multiplier.	,55	3,6	1,5
840	Le classement des élèves par voie (rapides, régulières, lentes) devrait disparaître au secondaire.	,55	3,7	1,5

1. Pour ce tableau et le tableau 14, à chaque fois que le lecteur rencontrera un astérisque, il devra se rappeler que le sens de l'échelle a été inversé dans la comptabilisation des résultats. La moyenne (M) tient compte de cette inversion de sorte que plus elle est élevée, c'est-à-dire plus elle s'éloigne du point milieu (3,5), plus l'accord est grand avec le sens de la dimension à l'étude. Par exemple, la moyenne 3,6 à l'item 835, indique alors une ouverture au groupement hétérogène.

Figure 14

Ouverture au travail en équipe



Ici, aucune ambiguïté en ce qui concerne l'interprétation de la figure 14: les enseignants semblent nettement d'accord avec le fait que les professeurs d'un même niveau et d'une même discipline auraient avantage à travailler en équipe. L'analyse des fréquences de chacun des items fait état de proportions qui vont dans le même sens avec la même ampleur.

Ce résultat est intéressant car nous sommes en présence d'une modification importante du contenu de la tâche des enseignants. Ceux-ci voient un avantage au travail en équipe en fonction du niveau et des disciplines; comment cela s'agence-t-il avec la liberté d'enseignement du professeur en classe et avec l'individualisme qui est identifié au travail? Les enseignants ont sûrement leur idée là-dessus, car leur adhésion enthousiaste au travail en équipe n'enlève rien au caractère, croyons-nous, réfléchi de celle-ci. Pour notre part, nous avons déjà suggéré quelques pistes de réflexion au chapitre précédent.

Tableau 14

Ouverture au travail en équipe

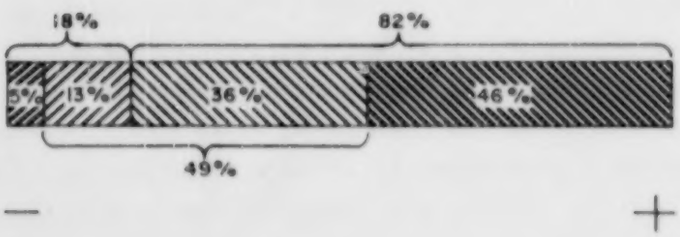
Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
926	Les professeurs d'un même niveau auraient avantage à travailler en équipe.	,80	5,0	1,0
936	Les professeurs d'une même discipline auraient avantage à travailler en équipe	,74	5,2	0,9
836*	Le professeur devrait travailler davantage seul.	,46	4,8	1,1

2.3 Ouverture au développement technologique

Quatre items ont été regroupés lors de l'analyse factorielle pour former la dimension "ouverture au développement technologique" (tableau 15). La compilation des fréquences simples nous donne les proportions que l'on peut voir à la figure 15.

Figure 15

Ouverture au développement technologique



L'analyse de la figure 15 nous permet de dire que l'attitude des enseignants à l'égard du développement technologique semble osciller entre l'adhésion complète (46%) et une attitude plus réservée ou prudente (49%). Toutefois, peu d'enseignants rejettent en bloc le développement technologique (5%).

L'analyse des fréquences de chacun des items révèle que dans l'ensemble les résultats sont les mêmes sauf en ce qui concerne l'item 857. En effet, 44% des enseignants se disent en désaccord avec le fait qu'on devrait transformer le rôle du professeur par un apport accru de la technologie éducative. Cela ne renverse pas la tendance générale mais le nombre d'enseignants en désaccord est ici beaucoup plus grand que dans le cas des autres items. La raison de cette augmentation, nous la trouvons peut-être dans l'énoncé même de l'item. Alors que les trois premiers items parlent de "s'appuyer", "d'utiliser" et de "choisir" pour tout ce qui a trait au rapport entre l'enseignant et la technologie éducative, l'item 857 parle de "transformer" le rôle du professeur. Les enseignants semblent donc plus enclins à concevoir le rôle de la technologie comme un apport matériel pour leur tâche que comme un agent de transformation de leur rôle et statut d'enseignant.

Sommes-nous ici encore une fois en présence de cette autonomie qu'il faut protéger contre les empiètements de la direction, des parents et maintenant de la technologie? La technologie aurait-elle pour effet d'aliéner le rôle de l'enseignant au point de réduire substantiellement ses responsabilités professionnelles, ou bien un effet libérateur permettant à l'enseignant de se consacrer davantage au "vrai" travail d'intervention auprès de l'élève? Autrement dit, la prudence que l'on observe ici chez les enseignants est-elle d'origine "conservatrice", résistance à l'égard du nouveau et du changement, ou bien d'origine plus "progressiste", une conception plus humaine et vivante de l'enseignement? Nous sommes enclins à privilégier la première hypothèse car il existe un lien quoique faible ($r = 0,16$), entre cette dimension et l'ouverture au changement (volume 4).

Tableau 15

Ouverture au développement technologique

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
851	Le professeur devrait s'appuyer sur une plus grande variété d'outils et de matériel pédagogique.	,69	4,9	1,0
854	Le professeur devrait utiliser davantage les techniques audio-visuelles.	,63	4,6	1,1
859	Le professeur devrait avoir un choix plus grand à faire parmi différents modes d'intervention pédagogique.	,38	4,7	1,0
857	L'on devrait transformer le rôle du professeur par un apport accru de la technologie éducative.	,33	3,6	1,2

2.4 Support accru des spécialistes

Deux items, que l'on retrouve au tableau 16, forment la dimension que nous appelons "support accru des spécialistes". Les proportions que nous obtenons à partir de ces deux items sont illustrées par la figure 16.

L'analyse de la figure 16 révèle que les enseignants, dans l'ensemble, désirent un support accru des spécialistes. Cette interprétation reste la même lorsqu'on examine les fréquences de chacun des items.

Le support accru des spécialistes apparaît comme pouvant modifier à la fois le contexte et le contenu de la tâche de l'enseignant, même si le contenu des items de la dimension semble insister davantage sur l'aspect "utilitaire" des spécialistes. Souvent, l'introduction de spécialistes dans un milieu où il y a déjà la présence d'un autre groupe de professionnels ne se fait pas de façon univoque, même s'il y a une division du travail précise, ne serait-ce qu'au niveau de la coordination de leurs efforts.

Le désir des enseignants d'un support accru des spécialistes semble trouver son origine surtout en fonction des valeurs des enseignants. Comme nous le verrons, ce sont les enseignants de tendances réformistes et ceux qui se représentent de façon "négative" les élèves qui sont le plus enclins à réclamer ce type de support. Dans ces deux cas, il s'agit d'une conception qui conduit à penser que certains problèmes scolaires peuvent être résolus par l'injection de nouvelles ressources plutôt que par des modifications d'orientations ou de structures.

Figure 16

Support accru des spécialistes

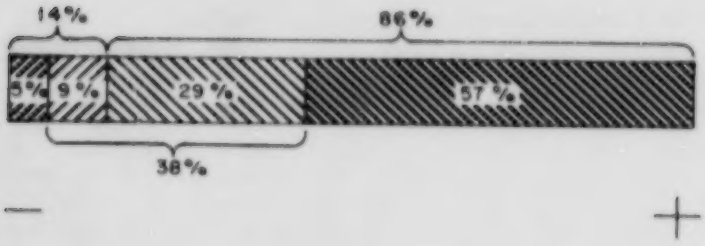


Tableau 16

Support accru des spécialistes

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Écart type
527	Il devrait y avoir davantage de spécialistes du comportement à la disposition des professeurs, pour s'occuper des enfants qui ont des problèmes de discipline.	,53	4,5	1,3
930	Les professeurs devraient pouvoir plus facilement référer les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage à des spécialistes en orthopédagogie.	,52	4,9	1,0

2.5 Différenciation verticale dans l'enseignement

Au tableau 17, on trouvera les deux items que l'analyse factorielle a réunis pour former la dimension "différenciation verticale dans l'enseignement". La figure 17 illustre les proportions que l'on obtient à partir de l'addition des fréquences simples.

Figure 17

Différenciation verticale dans l'enseignement

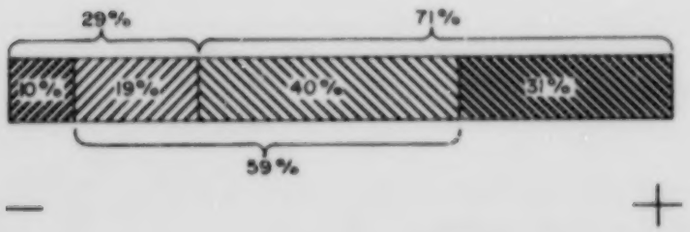


Tableau 17

Différenciation verticale dans l'enseignement

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
726	Afin de créer des possibilités de promotion à l'intérieur de la profession, il serait valable de créer des paliers de responsabilités dans l'enseignement.	,39	3,9	1,2
918	Le (la) débutant(e) dans la carrière aurait avantage à enseigner sous la supervision d'un professeur expérimenté.	,32	4,1	1,2

L'analyse de la figure 17 révèle que c'est l'attitude moyenne ou prudente qui regroupe le plus grand nombre de sujets (59%). Six enseignants sur dix se déclarent donc plus ou moins d'accord avec une hiérarchisation interne de leur profession. Toutefois pour trois enseignants sur dix, cela va de soi. L'analyse des items ne modifie en rien ces interprétations.

Rappelons ici que le personnel enseignant se déclare insatisfait au chapitre des promotions dans l'enseignement. La promotion faisant appel à la verticalité et au palier des responsabilités, comment expliquer alors que les enseignants soient partagés quant à la hiérarchisation de la profession et insatisfaits du régime de promotion? Pourquoi les résultats ne sont-ils pas plus convergents?

Cela tient, probablement, au fait que la promotion n'est pas perçue par les enseignants comme un facteur motivateur, un enrichissement de la tâche, mais bien comme un facteur hygiénique rattaché à la sécurité d'emploi ou la mobilité horizontale[1] (transfert) que l'on réclame des enseignants (cf. Partie I, chapitre 1, 1.7). Les enseignants tiennent peut-être moins à hiérarchiser leur profession qu'à se protéger contre la mobilité et l'insécurité d'emploi.

La différenciation verticale dans l'enseignement, qui s'apparente davantage à un facteur motivateur de la satisfaction au travail, ne peut donc pas être mis en parallèle avec le problème des promotions. Si pour les enseignants, c'est une nécessité de se protéger, c'est autre chose que de hiérarchiser. Les enseignants sont dans l'ensemble hésitants quant à l'idée de hiérarchiser la profession et d'introduire de façon permanente des normes hiérarchiques et d'autorité entre collègues. D'ailleurs le parrainage, qui est une mesure temporaire, reçoit une adhésion plus grande de la part des enseignants que la création de paliers de responsabilité permanents. On l'a vu auparavant, ce sont des normes de collégialité, de travail en équipe, qui reçoivent davantage l'adhésion du personnel enseignant.

2.6 Coordination et changement de fonctions

On trouvera au tableau 18 les trois items qui composent la dimension "coordination et changement de fonctions". La figure 18 fait état des proportions obtenues à partir de l'addition des fréquences simples de ces trois items.

---

1. Lors des dernières négociations (1979-1980), les enseignants, par le biais de la C.E.Q., rappelaient souvent qu'ils n'étaient ni les "surveillants", ni les "plombiers" des déficiences du système scolaire.

Figure 18

Coordination et changement de fonctions

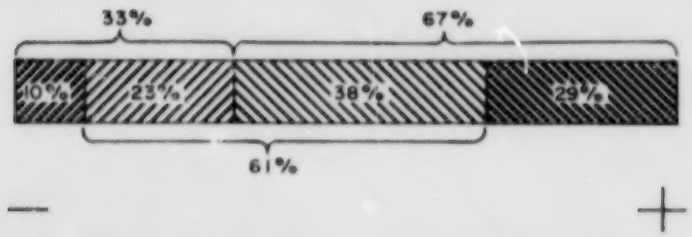


Tableau 18

Coordination et changement de fonctions

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
841	Le professeur devrait être l'agent de coordination d'une équipe d'intervenants aux spécialités et habilités différentes.	,51	4,0	1,2
843	Les spécialistes et les professionnels non-enseignants devraient avoir une place accrue dans les écoles.	,42	4,2	1,2
857[1]	L'on devrait transformer le rôle du professeur par un apport accru de la technologie éducative.	,30	3,6	1,2

1. L'item 857 est déjà inclu dans la variable "ouverture au développement technologique" (cf. Tableau 15).

L'analyse de la figure 18 révèle que l'attitude des enseignants à l'égard de la coordination et du changement de fonctions est plutôt ambivalente (61%): c'est un oui mais... Ces sujets qui choisissent d'être plus ou moins d'accord avec cette dimension le font-ils à partir d'un manque d'intérêt ou bien à partir de certaines modalités d'application? C'est cette deuxième hypothèse que nous retenons dans la mesure où les termes que l'on retrouve dans les énoncés des trois items tels que "agent de coordination", "place accrue", et "transformer le rôle du professeur" ont peut-être amené les sujets à se situer sur un terrain où la prudence s'impose.

La coordination et le changement de fonctions s'apparente à un facteur motivateur de la satisfaction au travail, à cause des items 841 et 857 qui mettent l'accent sur une évolution qualitative de la fonction de l'enseignant. Ce potentiel motivateur est, croyons-nous, confirmé en partie par la place importante des centristes (61%) dans l'ensemble des proportions; c'est donc dire que le débat et les enjeux de cette approche nouvelle de la tâche ne sont pas suffisamment éclairés pour que les enseignants aient un niveau d'adhésion autre que prudent à cet "idéal".

2.7 Pluralité des outils pédagogiques

Les deux items que l'on retrouve au tableau 19 composent la dimension "pluralité des outils pédagogiques". La figure 19 illustre l'addition des fréquences simples de ces deux items.

L'analyse de la figure 19 nous indique assez clairement que les enseignants sont, dans l'ensemble, assez favorables à une plus grande pluralité des outils pédagogiques. Cette interprétation n'est pas modifiée si on examine de près les fréquences de chacun des items constitutifs de la dimension.

Figure 19

Pluralité des outils pédagogiques

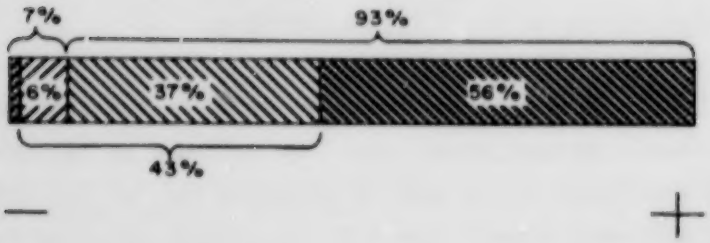


Tableau 19

Pluralité des outils pédagogiques

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
858	Les professeurs devraient avoir de meilleurs moyens d'auto-évaluation de leur enseignement.	,69	4,8	1,0
859	Le professeur devrait avoir un choix plus grand à faire parmi différents modes d'intervention pédagogique.	,57	4,7	1,0

Par le contenu des items 858 et 859, nous évaluons que nous sommes ici en présence d'une dimension qui se rapporte autant au contexte de la tâche (moyens et modes) qu'au contenu de celle-ci (auto-évaluation, choix d'intervention).

2.8 Spécialisation en fonction des matières

Pour la dimension "spécialisation en fonction des matières" créée à partir de deux items, que l'on retrouve au tableau 20, nous avons dû abandonner notre mode de présentation car les fréquences simples, notamment pour l'item 612, se prêtent mal à ce type de présentation.

Les fréquences simples semblent indiquer que, dans l'ensemble, le corps enseignant n'est pas favorable à la spécialisation en fonction des matières: une analyse de chacun des items s'impose cependant afin de nuancer cette interprétation. Tout d'abord, l'item 612 touche la spécialisation en fonction des matières au niveau primaire; 73% des sujets nous disent qu'ils préfèrent qu'un enseignant enseigne toutes les matières. A l'item 832, on demande, indépendamment du niveau, si le professeur devrait être davantage un spécialiste; 57% des sujets répondent oui. Il n'y a pas de contradiction entre ces deux résultats dans la mesure où les enseignants peuvent être en général d'accord avec le fait qu'ils devraient être davantage des spécialistes mais qu'au niveau primaire, cette spécialisation ne doit pas être poussée au-delà d'un certain seuil. Nous porterons attention, lors des analyses de sous-groupes, aux interprétations que nous ferons par rapport à cette dimension, compte tenu qu'elle est composée de deux items renvoyant à des problématiques différentes.

La question de la spécialisation s'apparente à ce que nous nommons un facteur motivateur de la satisfaction au travail, dans la mesure où la tâche est touchée de façon intrinsèque, dans son contenu même.

L'attitude des enseignants à l'égard de la spécialisation ressemble donc plus à une forme de statu quo dans la mesure où au primaire il n'est pas, ou peu, question de spécialisation alors qu'au secondaire c'est le contraire, ce qui n'est pas tellement différent de l'état de la spécialisation aux niveaux primaire et secondaire en 1978[1].

Tableau 20

Spécialisation en fonction des matières

Nos des items	Contenu des items	Coefficient de saturation	M	Ecart type
832	Le professeur devrait être davantage un spécialiste.	,49	3,8	1,3
612[2]	Pensez-vous qu'en général, au primaire, il serait préférable:	,46	fréquences	
	1- qu'un même professeur enseigne toutes les matières?		3%	
	2- qu'un même professeur enseigne toutes les matières, sauf une ou deux matières spécialisées comme l'éducation physique, les arts plastiques, la musique, etc.?		73%	
	3- qu'un même professeur enseigne la langue d'usage de l'école et les mathématiques, les autres matières étant confiées à des professeurs spécialisés?		18%	
	4- que chacune des matières soit confiée à un professeur spécialisé?		6%	

1. Nous précisons la date, car les dernières négociations ont créé des équipes de remplacement avec des enseignants mis en disponibilité, pour combler des postes temporairement dépourvus de leurs titulaires, pour faire face à des surcroîts temporaires de travail, pour exécuter des travaux de durée limitée ou pour toute autre raison ayant fait l'objet d'arrangements locaux. Avec une telle clause, il n'est pas impensable qu'un enseignant du primaire dispense dorénavant un cours d'éducation physique.

2. Il n'y a aucune moyenne ou écart type pour cet item car il n'est pas métrique. Voilà pourquoi nous avons indiqué les fréquences en lieu et place.

2.9 La tâche idéale: une vue d'ensemble

Abstraction faite de la dimension "spécialisation en fonction des matières", à cause de son caractère non métrique, nous allons regrouper les résultats que nous obtenons pour les sept autres dimensions en combinant les échelles d'une façon semblable à celle utilisée au chapitre précédent à la section 1.14. Nous obtenons ainsi une possibilité de quatre catégories: les dimensions "plus acceptées", les dimensions acceptées, les dimensions "rejetées" et les dimensions "plus rejetées". Seules les deux premières catégories, comme nous le verrons, regroupent les dimensions de la tâche idéale. Aucune ne peut être considérée comme "rejetée" ou "plus rejetée", c'est-à-dire pour laquelle les enseignants auraient exprimé majoritairement leur désaccord ou leur plus grand désaccord.

a) Les dimensions "plus acceptées"

Les dimensions "plus acceptées" de la tâche idéale sont celles où au moins 50% des enseignants ont exprimé leur accord (points 4, 5 et 6) et où au moins 40% des enseignants sont passablement ou tout à fait d'accord (points 5 et 6). Nous avons classé dans cette catégorie quatre dimensions: l'ouverture au travail en équipe (94% des enseignants sont d'accord et 68% sont passablement ou tout à fait d'accord); la pluralité des outils pédagogiques (93% et 56%); le support accru des spécialistes (86% et 57%); et l'ouverture au développement technologique (82% et 46%). De ces dimensions, seulement l'ouverture au travail en équipe se rapporte directement au contenu de la tâche alors que les trois autres, l'ouverture au développement technologique, le support accru des spécialistes et la pluralité des outils pédagogiques, relèvent à la fois du contexte et du contenu dans lequel s'effectue la tâche.

b) Les dimensions "acceptées"

Nous avons qualifié d'"acceptées" les dimensions de la tâche idéale où au moins 50% des enseignants sont d'accord (points 4, 5 et 6) et où moins de 40% sont passablement ou tout à fait d'accord (points 5 et 6). Trois dimensions répondent à ces critères de regroupement. Il s'agit de: la différenciation verticale dans l'enseignement (71% d'accord et 31% passablement ou tout à fait d'accord); la coordination et changement de fonctions (67% et 29%); et l'ouverture au groupement hétérogène (54% et 30%). Ces trois dimensions de la tâche idéale, pour lesquelles il ne semble pas y avoir un concensus aussi grand que pour les quatre autres dimensions "plus acceptées", se rattachent directement au contenu même de la tâche[1].

Alors que les dimensions de la tâche idéale se rapportant à la fois au contexte et au contenu du travail semblent recueillir une forte adhésion de la part des enseignants, les dimensions plus proches du contenu de la tâche suscitent davantage de questions parmi les enseignants, sauf en ce qui concerne le travail en équipe. Dans la mesure où nous avons posé l'hypothèse que ces dimensions sont importantes dans la tâche de l'enseignant, les résultats que nous obtenons semblent indiquer que les modifications touchant ces aspects sont plus délicates que les modifications de tout autre ordre.

---

1. Les dimensions "rejetées" devaient être celles où au moins 50% des enseignants exprimaient un désaccord (points 1, 2 et 3) et où moins de 40% des enseignants étaient passablement ou tout à fait en désaccord (points 1 et 2). Les dimensions "plus rejetées" devaient être celles où au moins 50% des enseignants exprimaient un désaccord (points 1, 2 et 3) et où au moins 40% étaient passablement ou tout à fait en désaccord. Aucune dimension ne répondait à ces critères.

CHAPITRE 3

LE MILIEU DE TRAVAIL IDEAL

Dans les chapitres précédents, nous avons tenté de cerner le vécu professionnel des enseignantes et des enseignants du Québec surtout au moyen des douze dimensions de la satisfaction au travail retenues et analysées et nous avons cherché à savoir comment le corps enseignant se représente la tâche d'enseignement idéale; dans le présent chapitre, nous centrons notre intérêt sur sa conception d'un milieu de travail idéal.

Le milieu de travail idéal peut être considéré à deux paliers, celui de l'organisation et celui de l'institution. La distinction entre ces deux paliers est présentée dans le tableau 2 du volume 1 (1979: 16-19) de notre rapport. Ce tableau constitue le cadre de référence qui a servi à l'analyse des données recueillies. Le palier organisationnel comprend les processus et structures internes d'une organisation, alors que le palier institutionnel se compose des relations et échanges entre une organition donnée et son environnement. A titre d'exemple, disons que l'analyse des processus et structures de décision propres à la direction et aux enseignants d'une école concerne d'abord le parlier organisationnel, alors que l'étude de la décentralisation et de la déconcentration, c'est-à-dire des types de rapports et de communications entre le ministère de l'Education, les commissions scolaires et les écoles, intéresse plutôt le palier institutionnel.

Quelle que soit la valeur heuristique de cette distinction, par ailleurs toute relative, elle nous a permis de regrouper les divers thèmes abordés dans cette partie du volume 5:

- Au palier organisationnel:
  a) la perception par les enseignants de la structure du pouvoir à l'école et de ce qu'ils en attendent,

b) le rôle de la direction d'école dans l'animation pédagogique,
c) la polyvalence à l'école secondaire,
d) la taille idéale d'une école secondaire.

- Au palier institutionnel:
a) l'ouverture à la décentralisation,
b) les relations avec le milieu,
c) l'ouverture à l'enseignement privé,
d) les critères de regroupement des commissions scolaires,
e) l'attitude à l'égard de la confessionnalité des structures scolaires et de l'enseignement moral et religieux,
f) l'attitude à l'égard de l'enseignement de la langue seconde,
g) l'attitude à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés,
h) la préférence ou non pour un milieu socio-économique donné.

Certains de ces thèmes ont des résonances politiques certaines. Il n'est pas besoin de s'attarder longuement pour comprendre que la plupart des questions classées au palier institutionnel constituent autant d'enjeux et même de luttes entre divers groupes de pression cherchant à influencer les décisions concernant l'école québécoise. Elles sont, en tout cas, depuis un bon moment déjà, d'excellentes matières à débat dans la société québécoise en général et parmi les principaux agents d'éducation en particulier. Certains thèmes sont l'objet d'une politique officielle élaborée par le ministère. Les données recueillies nous permettent de faire entendre le point de vue du personnel enseignant sur ces thèmes. Voyons donc les résultats pour l'ensemble des sujets.

3.1 Perception de la structure du pouvoir à l'école et ce que les enseignants en attendent

Dens l'étude de la satisfaction au travail du personnel enseignant, il nous a été possible d'isoler une dimension de la satisfaction

au travail que nous avons baptisée "représentation de la direction d'école". Les items constitutifs de cette dimension (les items 704 et 911) mettaient l'accent sur la qualité des relations humaines entre la direction et les maîtres plutôt que sur la division des tâches entre la direction et les enseignants, l'exercice du leadership pédagogique et le partage du pouvoir avec les parents et les élèves. En effet, les items retenus par l'analyse factorielle parlent de compréhension et d'appui de la direction à l'endroit des enseignants. Rappelons que l'analyse des résultats rapportés au chapitre 1, Partie I, de ce volume a révélé que la plupart des enseignants ont une "représentation positive" de la direction de leur école.

L'analyse factorielle a aussi permis d'isoler et de regrouper certains items concernant le sentiment d'impuissance chez les enseignants. Si un des trois items (l'item 731) renvoie à l'exercice de l'influence dans l'école, il a néanmoins le coefficient de saturation factorielle le plus faible des trois. Les deux autres items mesurent le sentiment d'impuissance mais dans un contexte éducatif débordant l'école pour atteindre l'ensemble du système scolaire. La dimension "sentiment d'impuissance" et l'analyse que nous en avons faite plus haut ne recouvrent donc pas les items et l'analyse que nous désirons faire ici. Rappelons cependant que le personnel enseignant n'exprime ni un fort sentiment d'impuissance ni un fort sentiment de puissance, du moins ainsi que nous l'avons mesuré et chiffré.

Afin d'avoir une idée d'ensemble plus juste et plus complète du vécu professionnel des enseignants dans les écoles, nous leur avons aussi posé quelques questions sur leur perception et leurs attentes concernant le pouvoir dans leur milieu de travail. Ces questions, étant donné les catégories de réponses que nous leur avions assignées, n'ont pu être soumises à l'analyse factorielle, ni avec les items de la batterie "satisfaction au travail", ni avec ceux de la batterie "tâche idéale". Nous les analysons donc ici séparément.

Ainsi qu'on peut le constater à la lecture du tableau 21, près des deux tiers (64%) des sujets considèrent qu'habituellement ou toujours, les décisions d'ordre pédagogique qui touchent l'ensemble de l'école sont prises conjointement par la direction et les enseignants; 33% estiment, par ailleurs, que les décisions appartiennent le plus souvent à la direction seule. Il n'y en a que 3% qui pensent que les maîtres occupent seuls tout le champ de la décision dans le domaine pédagogique[1]. Les deux tiers du

---

1. Le groupe A.S.O.P.E. (1974) a aussi des données intéressantes à ce propos. En effet, les résultats de cette recherche indiquent que 60% du personnel enseignant francophone des niveaux secondaire et collégial rejoint par l'enquête estime que la direction de l'école a juste assez de pouvoir dans l'élaboration des politiques générales de l'école, 27% pense qu'elle en possède trop et 13% juge insuffisante la quantité de pouvoir à la disposition de la direction. Chez les enseignants anglophones, 51% trouvent que la direction a juste assez de pouvoir, 38% estiment qu'elle en a trop et 11% pensent qu'elle n'en a pas assez. Quant à savoir s'ils sont satisfaits du pouvoir qu'ils ont eux-mêmes comme maîtres, chez les enseignants francophones, les pourcentages sont les suivants: 56% juste assez, 43% pas assez et 1% trop; chez les anglophones, les pourcentages correspondants sont 47%, 50% et 3%. (A.S.O.P.E., 1976: 68).

   Au cegep, d'après les données de Carlos (1974), la réalité est quelque peu différente ou, en tout cas, l'était au moment de l'enquête. En effet, 55% des enseignants du niveau collégial joints par Carlos déclarent que la direction a trop de pouvoir dans l'élaboration des politiques générales du cegep ou de l'institution, alors que 35% estiment qu'elle en a assez. De plus, 45% jugent qu'elle a trop de pouvoir dans l'application du régime pédagogique et 48% pensent la même chose en ce qui concerne le choix des programmes offerts par le cegep (Carlos, 1974:150). Il se peut qu'il y ait, au fur et à mesure que l'on passe d'un niveau d'enseignement à l'autre, du primaire au secondaire et au collégial, un phénomène d'insatisfaction croissante avec la répartition du pouvoir au sein de l'institution entre les enseignants et la direction. Nous tenterons de vérifier cette hypothèse, au moins partiellement, avec les données à notre disposition, dans la partie consacrée aux analyses de sous-groupes.

   Soulignons, par ailleurs, que les contraintes inhérentes à la construction du questionnaire (il y a toujours des choix ? faire entre une foule de questions toutes aussi intéressantes les unes que les autres) nous ont empêchés d'entrer dans le détail des champs de décision. C'est pourquoi nous avons décidé de nous limiter au champ pédagogique, théoriquement celui qui intéresse le plus les enseignants et dont ils peuvent vouloir davantage contrôler le développement et l'orientation.

Tableau 21

Opinion du personnel enseignant concernant l'énoncé: "En général, qui, selon vous, prend la plupart des décisions d'ordre pédagogique qui touchent l'ensemble de votre école?"

Catégories	Fréquences simples (N = 2 753)	
Toujours (ou presque) la direction seule	12%	33%
Habituellement la direction seule	21	
Toujours (ou presque) la direction et les professeurs ensemble	23	64
Habituellement la direction et les professeurs ensemble	41	
Toujours (ou presque) les professeurs seuls	2	3
Habituellement les professeurs seuls	1	

personnel enseignant ne se perçoivent donc pas comme exclus ou aliénés des processus de décision dans l'école.

Si nous comparons ces derniers résultats avec ceux du tableau 22, nous constatons que les enseignants désirent, de façon presque unanime, un certain partage du pouvoir qui existe déjà dans la réalité telle qu'ils la perçoivent. En effet, à peine 1% des sujets souhaitent que ce soit habituellement la direction seule qui prennent les décisions sur le plan pédagogique, alors que 96% désirent que ce soit la direction et les maîtres ensemble. Fait intéressant à noter, les enseignants ne cherchent pas à monopoliser le champ de la décision d'ordre pédagogique: à peine 4% voudraient que seuls les enseignants décident dans ce domaine. C'est

1. Pour tous les tableaux de fréquences, nous avons arrondi les pourcentages à l'unité, car nous considérons que les décimales n'apportent rien à la compréhension de tels tableaux; c'est ce qui explique que la somme des fréquences diffère parfois de 1% de celle indiquée ou escomptée, à savoir 100%.

le partage du pouvoir et la décision conjointe qui existent dans la réalité, du moins selon 64% des sujets; c'est ce partage et cette décision conjointe qui doivent continuer ou commencer à exister nous disent 96% des sujets[1].

Nous avons redistribué une variable selon les catégories de l'autre afin d'avoir une idée de l'écart entre la perception de la réalité et l'idéal souhaité. Ainsi qu'on pouvait le soupçonner et tel que l'indique le tableau 23, l'écart n'est pas très grand.

Afin de mieux situer le phénomène à l'étude, nous avons procédé à une analyse de variance comprenant les dimensions de la satisfaction au travail analysées dans une partie précédente de ce volume et les deux items concernant la perception et les attentes à l'égard de la structure du pouvoir à l'école. Si les attentes ne sont pas associées de façon

---

1. Une étude, effectuée par M. Adams et al. (1976), auprès de 10 000 élèves, parents et enseignants de l'Ontario, rapporte des résultats qui ne sont pas tout à fait comparables aux nôtres. En effet, alors que nous avons demandé aux enseignants de nous indiquer qui, d'eux ou de la direction de l'école, prenaient et devaient prendre les décisions d'ordre pédagogique, et selon quelle fréquence, Adams et ses collaborateurs ont demandé à leurs sujets qui, parmi une dizaine d'agents (l'enseignant, le parent, le commissaire d'école, le journaliste, etc.), prenait part, selon quel degré, et qui devrait avoir part aux décisions sur ce qui devrait être enseigné en classe et suivant quelle méthode. Les résultats rapportés par Adams indiquent que, pour les enseignants, c'est au maître (96%), à la profession enseignante (80%) et au principal (78%) qu'il revient d'être très engagés dans le domaine pédagogique. Les autres groupes (parmi lesquels nous retrouvons les élèves, les parents, les comités parents-maîtres, et les commissaires) doivent être peu ou pas engagés, aux dires des enseignants. Pour Adams, cela signifie que les enseignants ne désirent pas partager leur pouvoir de décider en matière pédagogique avec la communauté en général et qu'au contraire, à leurs yeux, les décisions dans ce domaine reviennent à eux-mêmes, au corps enseignant dans son ensemble et au principal. On le voit, les données d'Adams ne contredisent pas directement les nôtres. Elles apportent un éclairage différent en ce qu'elles révèlent une tendance chez les enseignants ontariens à vouloir isoler le processus de décision des interventions d'agents "extérieurs" à l'école. Nous ne savons pas cependant jusqu'où les enseignants ontariens sont prêts à partager ce pouvoir avec la direction de l'école. Et c'est en ce sens que les résultats d'Adams ne se comparent pas directement avec les nôtres. Voir Adams et al. (1976:83-109).

Tableau 22

Opinion du personnel enseignant concernant l'énoncé: "En général, qui, selon vous, devrait prendre les décisions d'ordre pédagogique qui touchent l'ensemble de votre école?"

Catégories	Fréquences simples (N = 2 766)	
Toujours (ou presque) la direction seule	*	1%
Habituellement la direction seule	1%	
Toujours (ou presque) la direction et les professeurs ensemble	52	96
Habituellement la direction et les professeurs ensemble	44	
Toujours (ou presque) les professeurs seuls	3	4
Habituellement les professeurs seuls	1	

*≤ 0,05%

appréciable aux dimensions de la satisfaction au travail, il est intéressant de constater, par contre, que l'item portant sur la perception de la répartition du pouvoir est associé à plusieurs de ces dimensions et ce, de façon substantielle.

Ainsi qu'on peut l'observer à la lecture du tableau 24, il y a un lien important entre la perception de la structure du pouvoir à l'école et le score global de la satisfaction au travail (êta =0,43), la perception du climat de l'école (êta =0,33) et la représentation de la direction (êta = 0,39). Le lien entre la dimension "sentiment d'impuissance" et la perception de la structure du pouvoir à l'école est toutefois minime (êta = 0,13), ce qui confirme, au moins partiellement, ce que nous soutenions précédemment, à savoir que la mesure d'impuissance utilisée dans cette étude déborde largement le cadre du travail à l'école pour englober l'ensemble du système scolaire.

Pour les trois cas où nous observons une relation substantielle, la tendance est toujours la même. En effet, un score positif à la satisfaction au travail ou une perception positive du climat de l'école et une représentation également positive de la direction d'école se retrouvent chez les sujets qui déclarent que c'est toujours ou habituellement la direction et les enseignants ensemble qui décident, alors que les sujets qui estiment que c'est la direction seule qui décide toujours ou habituellement ont des scores négatifs sur les trois dimensions de la satisfaction au travail mentionnées. La centralisation du pouvoir de décision dans les mains de la direction semble donc engendrer une certaine insatisfaction au travail, une représentation négative de la direction et du climat de l'école. Fait très intéressant par ailleurs, nous observons le même phénomène chez les sujets qui considèrent qu'à l'école, ce sont les enseignants qui toujours ou habituellement décident des questions pédagogiques. Ces résultats semblent indiquer que, chez les enseignants joints par notre enquête, le partage du pouvoir dans le domaine pédagogique entre la direction et eux-mêmes est une source importante de satisfaction au travail, alors que la centralisation du pouvoir par la direction seule ou chez les enseignants à l'exclusion de la direction ne l'est pas.

Soulignons aussi un lien appréciable[1], quoique non substantiel, (êta = 0,17) entre la perception de la structure du pouvoir à l'école et la dimension "liberté d'enseignement". La relation peut être décrite ainsi: plus les enseignants perçoivent que le pouvoir est partagé avec la direction ou leur appartient presque exclusivement, plus ils sont satisfaits de leur liberté d'enseignement et plus ils perçoivent qu'à l'école c'est la direction seule qui décide toujours ou habituellement des questions pé-

---

1. Le lien appréciable entre les éléments extrinsèques de la satisfaction au travail et la perception de la structure du pouvoir à l'école (êta = 0,16) est difficile à interpréter. Dans la mesure où ce facteur comprend un item concernant la quantité de travail exigée et dans la mesure où celle-ci est en partie fonction de la direction, il se peut que les enseignants insatisfaits de la grosseur de leur charge de travail perçoivent la structure du pouvoir comme trop centralisée dans les mains de la direction.

Tableau 23

Relation entre la perception de la
responsabilité en matière pédagogique et le souhait

	Qui décide?			
Qui devrait décider?	Toujours ou habituellement la direction seule (N = 890)	Toujours ou habituellement la direction et les professeurs ensemble (N = 1 759)	Toujours ou habituellement les professeurs seuls (N = 103)	Ensemble des sujets (N = 2 752)
Toujours ou habituellement la direction seule	2%	1%	1%	1%
Toujours (ou presque) la direction et les professeurs ensemble	50	53	37	52
Habituellement la direction et les professeurs ensemble	44	44	41	44
Toujours ou habituellement les professeurs seuls	4	2	21	3
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,21

dagogiques, moins ils sont satisfaits de cette même liberté. La perception d'une grande centralisation du pouvoir à l'école est donc associée au phénomène de la liberté d'enseignement.

Ces résultats méritent notre attention, car ils indiquent nettement que les enseignants souhaitent voir leur direction assumer un rôle de leadership sur le plan pédagogique, pourvu que celle-ci partage avec eux l'exercice du pouvoir dans cette matière et respecte leur liberté d'enseignement. Si les enseignants se considèrent comme des professionnels, cela ne signifie pas qu'ils désirent monopoliser tout le champ pédagogique.

Si nous étions intéressés à avoir une idée du type de relation de pouvoir entre les directeurs d'école et les enseignants, au moins dans le domaine de la pédagogie, nous voulions savoir ce que les enseignants pensaient du pouvoir des élèves et des parents à l'école. Ces derniers en ont-ils trop, pas assez ou juste assez? Les réponses à cette question sont contenues dans le tableau 25.

Soulignons que, dans nos variables, nous n'avons pas précisé de domaine particulier de l'exercice du pouvoir. Mais comme, dans le questionnaire, ces deux variables suivaient immédiatement les deux questions sur la perception et l'idéal concernant la décision pédagogique, il se peut que les enseignants aient considéré que le pouvoir des élèves et des parents que nous leur demandions d'évaluer se situait lui aussi sur le terrain de la pédagogie[1].

---

1. Il se peut que ces questions comportent aussi une ambiguïté. En effet, les énoncés parlent du pouvoir que détiennent les élèves et les parents et non pas du pouvoir que ces agents de l'éducation exercent véritablement. Certains observateurs, par exemple, estiment que peu de parents exercent vraiment les pouvoirs que la loi leur accorde.

Tableau 24

Coefficients êta pour la relation entre la variable perception de la responsabilité en matière pédagogique dans l'école et les dimensions de la satisfaction au travail

Satisfaction au travail	êta
Score global de la satisfaction au travail	,43
Représentation de la direction	,39
Perception du climat de l'école	,33
Liberté d'enseignement	,17
Eléments extrinsèques de la satisfaction au travail	,16
Représentation des élèves	,14
Sentiment d'impuissance	,13
Représentation des parents	,11
Conditions matérielles de travail	,10
Actualisation de soi au travail	,08
Négociations entre l'employeur et les syndicats	,07
Individualisme	,06
Satisfaction à l'égard des services professionnels	,06

Quelle que soit l'extension accordée aux domaines d'application du pouvoir, les fréquences simples indiquent que la majorité des enseignants estiment que les élèves et les parents exercent suffisamment de pouvoir présentement à l'école. En effet, 66% sont de cet avis en ce qui concerne les élèves et 60%, pour les parents. Entre le quart et le tiers des sujets estiment qu'élèves et parents n'en ont pas assez et qu'ils devraient donc en avoir davantage: 24% croient que tel est le cas pour les élèves et 32%, pour les parents. Par ailleurs, peu d'enseignants trouvent que les élèves (11%) ou leurs parents (9%) exercent trop de pouvoir à l'école[1].

---

1. Comparons ces résultats avec ceux du groupe A.S.O.P.E. (1974). Au sein de cette population, 62% des enseignants francophones et 66% de leurs collègues anglophones évaluent comme juste assez le pouvoir des élèves dans l'élaboration des politiques générales de l'école. Quel que soit le champ décisionnel, il y a toujours une majorité de sujets dans l'enquête A.S.O.P.E. qui jugent que les étudiants ont juste assez de pouvoir. Par ailleurs, il y en a toujours entre le quart et la moitié qui estiment que les étudiants n'ont pas suffisamment de pouvoir. De plus, le groupe A.S.O.P.E. a cherché à savoir quelle part les étudiants ont dans la décision concernant les méthodes pédagogiques, le contenu de l'enseignement, les modes d'évaluation du travail étudiant, les programmes d'études, les règlements disciplinaires et la mise sur pied d'activités parascolaires. Les résultats indiquent qu'en général, d'après leurs maîtres, les étudiants ne sont pas amenés à participer à la décision au-delà de la phase de l'information. C'est seulement en ce qui a trait aux activités parascolaires que, parfois, les étudiants participent à la décision, mais en collaboration avec d'autres agents éducatifs. Cela, toujours selon les enseignants (A.S.O.P.E., 1974:64-73).

   Les données de Carlos (1974) sur le collège témoignent d'un pouvoir étudiant faible, du moins selon les professeurs. En effet, ceux-ci sont à peu près également divisés en deux groupes: ceux qui considèrent que les étudiants ont juste assez de pouvoir dans l'élaboration des politiques générales du cegep (49%), dans l'application du régime pédagogique (48%) et dans le choix des programmes offerts par le cegep (42%), et ceux qui considèrent que les étudiants n'en ont pas assez dans les mêmes domaines (46%, 47% et 55%) (Carlos, 1974:150).

   Par ailleurs, les enseignants ontariens interrogés par Adams et al. (1976: 83-109) souhaitent voir les élèves s'engager davantage ou autant qu'actuellement dans la plupart des domaines scolaires et parascolaires proposés. Par contre, ces mêmes enseignants sont nettement moins en faveur de la participation des parents à la responsabilité que de celle des étudiants.

Tableau 25

Opinion du personnel enseignant concernant les énoncés suivants: "A votre avis, les élèves détiennent-ils trop ou pas assez de pouvoir à votre école?" et "A votre avis, les parents détiennent-ils trop ou pas assez de pouvoir à votre école?"

Catégories	Fréquences simples		Fréquences simples	
	Elèves (N = 2 735)		Parents (N = 2 764)	
Nettement pas assez	8%	24%	9%	32%
Pas assez	16		23	
Juste assez	66		60	
Trop	9	11	8	9
Beaucoup trop	2		1	

Elèves : Moyenne (M) = 2,8 ; écart type = 0,8

Parents: Moyenne (M) = 2,7 ; écart type = 0,8

Notre questionnaire comprend un autre item (906) qui peut servir à déterminer quelle place ont les élèves dans la structure de décision d'une école. Cet item proposait aux enseignants de se prononcer sur l'énoncé suivant: "Dans mon école, les élèves n'ont pas suffisamment la possibilité d'exprimer leur point de vue sur les choses qui les concernent directement". Les fréquences simples sont rapportées dans le tableau 26. Elles indiquent que la majorité du personnel enseignant (57%) estime que le contenu de l'énoncé n'exprime pas la réalité vécue dans l'école alors qu'un fort contingent d'enseignants (43%) le trouvent conforme à la réalité de leur école: les élèves n'ont pas assez de possibilité d'exprimer leur point de vue. La moyenne (3,4), presque au point milieu (3,5), révèle combien les enseignants sont partagés en cette matière. De fait, 61% ont utilisé les points milieux.

Le portrait d'ensemble qui se dégage de l'analyse des fréquences simples pourrait être résumé de la façon suivante:

1) Les enseignants, en bonne majorité, trouvent qu'en général, les décisions d'ordre pédagogique qui touchent l'ensemble de leur école sont prises par la direction et par eux-mêmes.

2) Cela correspond à leur désir quasi-unanime.

3) Plus ils ont le sentiment de partager le pouvoir dans le domaine pédagogique avec la direction d'école, plus ils ont un niveau élevé de satisfaction au travail, une perception positive du climat de l'école et une représentation également positive de la direction d'école.

4) Pour la plupart, ils estiment que les élèves et leurs parents ont assez de pouvoir à l'école.

Tableau 26

Opinion du personnel enseignant concernant l'énoncé suivant: "Dans mon école, les élèves n'ont pas suffisamment la possibilité d'exprimer leur point de vue sur les choses qui les concernent directement".

Catégories	Fréquences simples (N = 2 722)		
Tout à fait en désaccord	9%		
Passablement en désaccord	11		57%
Plutôt en désaccord	37	61%	
Plutôt d'accord	24		
Passablement d'accord	11		43
Tout à fait d'accord	8		

M = 3,4 Ecart type = 1,3

5) Quand ils ne partagent pas cet avis, c'est qu'ils voudraient plutôt que les élèves et les parents aient plus de pouvoir, et non pas moins, qu'actuellement.

6) Finalement, une légère majorité (57%) affirme que les élèves ont suffisamment la possibilité d'exprimer leur point de vue sur les choses qui les concernent directement.

Bref, les enseignants ont le sentiment d'avoir du pouvoir, au moins sur le plan de la pédagogie, et de le partager avec la direction. Ils ne désirent pas le monopoliser entièrement, ni ne cherchent, dans l'ensemble, à l'enlever aux élèves ou aux parents.

3.2 Le rôle de la direction d'école dans l'animation pédagogique

Il y a une autre façon d'aborder cette question de la relation entre les enseignants et la direction d'école dans le domaine de la pédagogie. En effet, si l'on peut demander qui devrait prendre les décisions en cette matière, on peut aussi demander au personnel enseignant s'il souhaite que la direction exerce un réel leadership en pédagogie. On pourrait supposer que les enseignants, se considérant comme des professionnels de l'enseignement, n'apprécieraient guère que la direction s'immisce dans un domaine qu'ils estiment être le leur. Dandurand (1970), dans une étude faite auprès du personnel enseignant des écoles primaires de la Commission des écoles catholiques de Montréal (C.E.C.M.) et regroupé dans l'Alliance des professeurs de Montréal (l'A.P.M.), avait fait cette hypothèse et avait vu ses résultats l'infirmer: en effet, les enseignantes et les enseignants joints par son étude, tout en se considérant comme professionnels et tout en souhaitant se voir un jour reconnaître un statut social équivalent à celui du psychologue, souhaitaient néanmoins que la direction de leur éco-

le accepte de jouer et joue effectivement un rôle important en pédagogie et qu'elle ne se cantonne pas exclusivement dans une activité proprement administrative. Dandurand notait:

> "A une question où il leur était demandé si la direction de leur école devait accorder une importance égale à trois aspects de sa tâche (l'administration et l'organisation de l'école, la discipline dans l'école et dans les classes ainsi que l'animation de l'enseignement) ou une importance plus grande à un ou deux aspects, près des trois quarts des professeurs jugent que la direction devrait accorder une importance égale aux trois aspects de sa tâche. De plus, parmi le quart des professeurs qui souhaitaient que la direction mette l'accent sur un aspect particulier de sa tâche, l'aspect le plus fréquemment mentionné est l'animation de l'enseignement. C'est donc reconnaître que le rôle de la direction ne devrait pas se limiter à des tâches administratives". (Dandurand, 1970:94)

Curieux de savoir si les opinions avaient changé depuis dix ans sur cette question et curieux aussi de voir ce qu'il en était pour l'ensemble du corps enseignant du Québec, nous avons posé une question comparable à celle de Dandurand. Les résultats apparaissent au tableau 27. Ils indiquent que 54% des sujets souhaitent que la direction de leur école joue un rôle plus important sur le plan de la pédagogie, alors que 39% sont satisfaits de l'état actuel des choses[1] et qu'à peine 8% voudraient voir la direction retraiter en ce domaine. Ces résultats vont dans le même sens que ceux de Dandurand. Ils ne contredisent pas non plus ceux que nous avons analysés dans la section précédente, dans la mesure où il apparaît que les enseignants ne cherchent pas à s'accaparer tout le terrain de la pédagogie mais qu'ils désirent au contraire être "animés" par la direction de l'école dans ce domaine. Il y a là, du moins il nous semble, un défi important pour les directions d'école, défi qu'elles devront relever sous peine de décevoir les attentes exprimées par le personnel enseignant.

---

1. Voir à ce sujet Paul Pierre (1977).

Par ailleurs, soulignons que nous avons demandé aux enseignants s'ils aimeraient qu'il y ait plus de réunions à caractère pédagogique dans les écoles: 15% nous ont répondu qu'ils en désiraient moins, 49% n'en veulent pas davantage qu'actuellement et 35% aimeraient qu'il s'en tienne plus ou beaucoup plus[1]. A cette question, la réponse moyenne est moins "positive" qu'à la question sur le rôle d'animation pédagogique de la direction. Il y a un coefficient de corrélation de 0,39 entre ces deux items. Cela signifie que les enseignants qui désirent voir leur direction jouer un rôle pédagogique plus important sont prêts à participer à plus de réunions pédagogiques. Nous considérons cependant que le leadership pédagogique ne se mesure pas uniquement ou même principalement au nombre de réunions pédagogiques dans les écoles: il importe autant que ces réunions répondent aux besoins des participants.

3.3 La polyvalence à l'école secondaire

L'un des éléments majeurs de la réforme scolaire des années soixante a été sans contredit la mise en place d'un véritable réseau d'écoles secondaires publiques. Avant la réforme, le Québec possédait un réseau de collèges classiques privés dispensant l'enseignement secondaire et collégial, et le taux de fréquentation scolaire au niveau secondaire était comparable à celui de la France, quoique nettement inférieur à celui de l'Ontario et des Etats-Unis; ce réseau, essentiellement privé, ne suffisait cependant pas à la demande croissante de scolarisation d'une population québécoise riche de la prospérité économique de l'après-guerre. Il est donc apparu essentiel aux agents modernisateurs de la révolution

---

1. Ces résultats sont comparables à ceux que rapporte Paul Pierre (1977) dans son étude effectuée auprès du personnel enseignant à la maternelle et au premier cycle du primaire (Voir les questions 15 et 352 de son étude).

Tableau 27

Opinion du personnel enseignant concernant l'énoncé suivant: "Aimeriez-vous que la direction de votre école joue un rôle d'animation plus important sur le plan de la pédagogie?"

Catégories	Fréquences simples (N = 2 775)	
Non, beaucoup moins	3%	8%
Non, moins	5	
Tel qu'actuellement	39	
Oui, plus	36	54%
Oui, beaucoup plus	18	

M = 3,6 Ecart type = 0,9

tranquille de mettre sur pied un véritable réseau d'écoles secondaires publiques, tout en reconnaissant le droit à l'existence de l'école privée. La priorité était cependant nettement donnée aux premières.

Cette école secondaire publique, on l'a voulue différente des anciens collèges classiques. La différence a été le plus souvent exprimée par le concept de polyvalence, c'est-à-dire l'idée d'un éventail de programmes d'enseignement diversifiés et d'un régime pédagogique tel que l'élève puisse choisir ce qui correspond à ses intérêts et ses aptitudes. La polyvalence s'est réalisée par l'intégration dans une même école des programmes de formation professionnelle et des programmes de formation générale.

Nous avons voulu savoir ce que le personnel enseignant pensait de cette innovation et comment il en évaluait les avantages et les inconvénients[1]. On voit dans le tableau 28 que la distribution des réponses à la question posée (l'item 602) est presque normale: 30% des sujets voient plus d'avantages que d'inconvénients dans l'école polyvalente et 22% y trouvent plus d'inconvénients; près de la moitié (48%) estiment que l'école secondaire polyvalente offre à l'élève autant d'avantages que d'inconvénients, comparativement avec l'école secondaire non polyvalente. Il ne se dégage donc pas une majorité pour ou contre l'école secondaire polyvalente.

Il faut noter également que les enseignants du secondaire apprécient plus la polyvalence que leurs collègues de niveau primaire (tableau 29). En effet, 37% des enseignants du secondaire contre 22% du primaire

---

1. Voir aussi à ce sujet: M. Crespo, M. Cournoyer (1978)

Tableau 28

Distribution des réponses à la question: "Comparativement à l'école secondaire non polyvalente, diriez-vous que l'école secondaire polyvalente offre à l'élève plus d'avantages que d'inconvénients?"

Catégories	Fréquences simples (N = 2 747)	
Beaucoup plus d'inconvénients	6%	22%
Plus d'inconvénients	16	
Autant d'avantages que d'inconvénients	48	
Plus d'avantages	26	30
Beaucoup plus d'avantages	4	

M : 3,0 Ecart type = 0,9

Tableau 29

Relation entre le niveau d'enseignement et l'évaluation des avantages et inconvénients pour l'élève de la polyvalence à l'école secondaire

Evaluation des avantages et inconvénients de la polyvalence à l'école secondaire.	Niveau d'enseignement				Ensemble des sujets (N = 2 714)	
	Primaire (N = 1 230)		Secondaire (N = 1 484)			
Beaucoup plus d'inconvénients	8%	25	5%	19	6%	22
Plus d'inconvénients	17		14		16	
Autant d'avantages que d'inconvénients	53		45		48	
Plus d'avantages	20	22	31	37	26	30
Beaucoup plus d'avantages	2		6		4	
TOTAL	100		100		100	

C = 0,16

estiment que l'école secondaire polyvalente offre à l'élève plus d'avantages que d'inconvénients; il n'y en a que 19% qui pensent le contraire au secondaire contre 25% au primaire. La relation entre le niveau où les sujets enseignent et l'évaluation des avantages et inconvénients de la polyvalence n'est cependant pas substantielle, quoique sensible (C = 0,16).

Nous avons demandé aux enseignants d'indiquer dans quel genre d'école secondaire ils préféreraient exercer leurs fonctions. Les réponses indiquent que 31% des sujets n'ont pas de préférence nette en cette matière ou ne savent pas quoi répondre; un peu plus du tiers (36%) optent pour une école secondaire qui comprendrait à la fois un programme général et un programme professionnel, 27% choisissent l'école secondaire offrant un programme général seulement, tandis que 7% préfèrent l'école secondaire exclusivement professionnelle. Bien que l'école secondaire polyvalente recueille le plus de votes (36%), l'on ne peut dire qu'il émerge une majorité substantielle d'enseignants préférant ce type d'école secondaire à tout autre.

Lorsqu'on redistribue la variable genre d'école secondaire préféré comme lieu de travail selon le genre d'école secondaire où les sujets enseignent (tableau 30), confrontant la perception de la réalité au souhait, on obtient les résultats suivants:

1) 52% du personnel enseignant dans une école secondaire où l'on ne trouve que le programme d'études général préfère ce genre d'école non polyvalent. Lorsque les enseignants de ce genre d'école expriment une autre préférence, c'est l'école secondaire polyvalente qui récolte le plus d'adeptes (29%).

2) Nous observons, à quelques pourcentages près, le même phénomène chez les enseignants d'écoles secondaires où ne sont offerts que des cours

Tableau 30

Relation entre le genre d'école secondaire actuelle (programme général ou professionnel, école polyvalente) et la préférence en ce domaine chez le personnel enseignant de niveau secondaire

Genre d'école secondaire préférée pour enseigner	Genre d'école secondaire actuelle			Ensemble des sujets (N = 1 533)
	Ecole avec programme général seulement (N = 488)	Ecole avec programme professionnel seulement (N = 64)	Ecole avec les deux types de programmes (N = 981)	
Une école secondaire offrant un programme général seulement	52%	6%	31%	37%
Une école secondaire offrant un programme professionnel seulement	1	50	12	10
Une école secondaire offrant les deux types de programmes	29	25	43	38
L'un ou l'autre type d'école secondaire indifféremment	10	11	10	10
Je ne sais pas	8	8	4	5
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,36

de formation professionnelle: ou bien ils ne désirent pas quitter ce genre d'école (50%) ou bien ils choisissent l'école polyvalente (25%).

3) Les enseignants des écoles non polyvalentes ont aussi une troisième caractéristique en commun: ils se "fuient" en quelque sorte mutuellement; en effet, en dehors du contexte de l'école polyvalente, l'enseignant d'une école où seul le programme général est offert ne désire pas se retrouver dans une école secondaire offrant uniquement le programme professionnel. L'inverse est aussi vrai: à peine 6% des enseignants des écoles exclusivement professionnelles sont attirés par une école où le programme général est le seul offert. Il est probable que l'enseignant du professionnel ne se voit pas enseigner des matières du programme général pour lesquelles il n'est pas formé. De même, il se peut que certains enseignants du général préfèrent enseigner plutôt à des étudiants de ce secteur qu'à ceux du secteur professionnel.

4) Ceux qui enseignent dans les écoles polyvalentes se divisent également par rapport à l'expérience qu'ils vivent: 43% désirent y demeurer et 43% préféreraient un autre type d'école (31% aimeraient alors travailler dans une école offrant le programme général seulement et 12%, dans une école professionnelle). Un petit groupe (14%) n'a pas de préférence ou "ne sait pas".

Il y a donc un lien substantiel (C = 0,36) entre la réalité perçue et l'idéal désiré concernant la monovalence ou la polyvalence des écoles secondaires du Québec, chez le personnel enseignant du niveau secondaire. Néanmoins, il faut souligner le résultat suivant: l'écart entre la réalité et l'idéal favorise les deux types non polyvalents d'école secondaire: en effet, si 64%[1] du personnel enseignant au niveau secondaire joint par notre enquête oeuvre dans une école polyvalente, il n'y en a que

---

1. Voir item 333 de l'appendice F du volume 1, pour les réponses de l'ensemble du personnel enseignant à cette question.

38% qui souhaitent y demeurer. Par ailleurs, il y a légèrement davantage d'enseignants qui choisissent l'une (35%) ou l'autre (19%)[1] des écoles non polyvalentes qu'il y en a qui y travaillent (32% et 4%).

Rappelons, en terminant, les principaux résultats rapportés dans cette section:

1) Les sujets estiment à 48% que l'école secondaire polyvalente offre à l'élève autant d'avantages que d'inconvénients, comparativement à l'école secondaire non polyvalente, 30% estiment qu'elle offre plus d'avantages et 21% jugent qu'elle offre plus d'inconvénients. Le jugement de l'ensemble du personnel enseignant concernant les bienfaits de la polyvalence pour les élèves est donc légèrement positif.

2) Chez le personnel enseignant de niveau secondaire, les lieux de travail les plus souvent choisis sont l'école polyvalente (38%) et l'école offrant un programme général seulement (37%).

3.4 Taille idéale de l'école secondaire

Il s'est dit et écrit tellement de choses sur la dimension des écoles secondaires et particulièrement des écoles secondaires polyvalentes que nous avons voulu connaître la position des enseignants par rapport à ce problème. Nous avons demandé à la fois qu'elle est la taille de l'école où travaillent les enseignants de notre échantillon et quelle serait la taille idéale d'une école secondaire. La question portant sur la taille idéale spécifiait qu'il s'agissait d'une école secondaire; nous en avions décidé ainsi parce que c'est à ce niveau, et non pas au niveau primaire, qu'en général l'insatisfaction s'est manifestée dans notre milieu. Les données rapportées dans le tableau 31 comparent donc exclusivement les réponses des enseignants du niveau secondaire à ces questions.

---

1. Voir l'item 346 de l'appendice F du volume 1, pour les réponses de l'ensemble du personnel enseignant à cette question; les proportions rapportées ont été calculées en tenant compte des enseignants (22%) qui n'ont pas exprimé de préférence à l'égard des différents genres d'école secondaire proposés.

Tableau 31

Comparaison entre la taille réelle et la taille idéale de l'école secondaire, d'après le personnel enseignant de niveau secondaire

Nombre d'élèves dans l'école	Taille réelle (N = 1 493)		Taille idéale (N = 1 469)	
Moins de 150	3%		1%	
De 150 à 299	7	15	5	15
De 300 à 449	5		9	
De 450 à 599	9		23	
De 600 à 749	8	26	17	66
De 750 à 999	9		26	
De 1 000 à 1 499	23		15	
De 1 500 à 1 999	16	59	4	19
2 000 et plus	20		*	

* ≤ 0,05%

Si 59% des enseignants du niveau secondaire joints par notre enquête travaillent dans des écoles comptant 1 000 élèves et plus (dont 20% dans des écoles de 2 000 élèves et plus), la plupart des enseignants aimeraient se trouver dans des écoles plus petites. En effet, les deux tiers optent pour une école secondaire ayant entre 450 et 1 000 élèves; 15% désirent un milieu de travail de moins de 450 élèves et 19%, d'au-delà de 1 000 élèves[1].

Nous avons redistribué les deux variables afin d'avoir une idée de l'écart entre la réalité et le souhait. Les résultats apparaissent dans le tableau 32. Ils indiquent que la taille idéale de l'école secondaire est fortement associée à celle qui existe dans la réalité.

1. La distribution des réponses des enseignants du niveau primaire et de ceux du niveau secondaire est sensiblement la même à propos de la taille idéale de l'école secondaire. Les enseignants du primaire cependant désirent en général une école secondaire plus petite que leurs collègues du secondaire (C = 0,29). En effet, 34% (contre 15% des enseignants du secondaire) souhaitent une école secondaire de moins de 450 élèves et seulement 4% (contre 19%) en souhaitent une de plus de 1 000 élèves.

En effet, si la plupart des enseignants du secondaire, sans égard à la taille de leur école, optent pour une école dont les effectifs ne dépasseraient pas 1 000 élèves, nous constatons un lien très substantiel (C = 0,52) entre la grandeur réelle de l'école et sa taille idéale, ce qui signifie que si on enseigne dans une petite école, on désire une école de petite ou de moyenne dimension et si on enseigne dans une grande école, on désire enseigner dans une moyenne ou une grande école. La réalité et l'idéal sont donc assez proches l'une de l'autre, sauf peut-être chez le sous-groupe des enseignants travaillant dans des écoles de plus de 1 000 élèves et chez ceux travaillant dans des écoles de moins de 300 élèves. En effet, les premiers souhaitent pour la plupart des écoles secondaires plus petites que celle où ils travaillent, et les derniers des écoles plus grandes.

Tableau 32

Relation entre la taille réelle et
la taille idéale d'une école secondaire

Taille idéale d'une école secondaire	Nombre d'élèves dans l'école					Ensemble des sujets (N=1 466)
	Moins de 150 à 299 (N = 141)	De 300 à 599 (N=208)	De 600 à 999 (N=252)	De 1 000 à 1 999 (N = 567)	2 000 et plus (N=298)	
Moins de 150 à 299	40%	5%	2%	3%	1%	6%
De 300 à 599	34	62	32	27	18	32
De 600 à 999	21	27	60	47	43	43
De 1 000 à plus de 2 000	5	6	6	23	38	19
TOTAL	100	100	100	100	100	100

C = 0,52

Si la taille de l'école secondaire peut être perçue comme un facteur d'insatisfaction pour les enseignants, cela semble être surtout le cas pour ceux qui travaillent dans des écoles de plus de 1 000 élèves. En fait, il est intéressant de constater (voir le tableau 33) que plus des deux tiers (70%) des institutions secondaires publiques comptent moins de 1 000 élèves. Cependant, les 30% qui en comptent plus de 1 000 rassemblent les deux tiers des élèves et 59% du corps enseignant du niveau secondaire; il y a lieu de garder cette donnée à l'esprit.

Tableau 33

Répartition des écoles secondaires publiques et de leur clientèle, selon l'importance de leurs effectifs - Québec 1975-1976[1]

Nombre d'élèves	Ecoles		Elèves	
	Nombre	%	Nombre	%
225 et moins	175	23,3	18 922	3,2
226 à 500	176	23,5	59 758	10,1
501 à 1 000	173	23,1	123 071	20,7
1 001 à 1 500	90	12,0	111 574	18,8
1 501 à 2 000	71	9,5	121 309	20,4
2 001 à 2 500	43	5,7	94 270	15,9
2 501 et plus	22	2,9	65 509	11,0
TOTAL	750	100,0	594 413	100,0

1. Source: Informeq, Ministère de l'Education du Québec, no 19, août-septembre 1977, p. 1.

3.5 Ouverture à la décentralisation

Le débat sur la centralisation des structures scolaires québécoises existe depuis la création du ministère de l'Education[1]. Il a été présent à toutes les étapes importantes de la vie du système scolaire, et ce, surtout depuis le début des années 70. Il s'est, en quelque sorte, animé avec la publication par le ministère de l'Education du Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec (1977). Le ministère y proposait trois hypothèses de décentralisation:

a) une décentralisation vers les commissions scolaires sans nécessairement modifier les responsabilités de chacune des écoles de leur territoire;

b) une décentralisation vers l'école comme lieu principal de responsabilité (un peu comme dans le secteur de l'enseignement privé), et enfin;

c) une décentralisation qui consisterait en la création d'un organisme local ou régional ayant la responsabilité de plusieurs services publics, dont l'éducation (Livre vert, 1978:134-135).

---

1. Pour faire le point sur cette question, voir: Conseil supérieur de l'éducation (1966), Cloutier (1974), Groupe Commel (1974), Groupe Poly (1974), Association des cadres scolaires du Québec (1975), Cloutier (1975), Fédération des commissions scolaires catholiques du Québec (1974) et Ministère de l'Education du Québec (1975).

La consultation organisée par le ministère[1] et les discussions sur le Livre vert semblent indiquer que tous les agents d'éducation (y compris le ministère de l'Education, en principe!...) sont en faveur de la décentralisation. Bien que certains organismes s'interrogent sur les véritables motifs du gouvernement[2], la plupart considèrent qu'il est urgent de réaliser la première hypothèse, et ce, indépendamment des mérites ou inconvénients des deux autres hypothèses. C'est donc l'hypothèse de l'accroissement des responsabilités des commissions scolaires que semblent appuyer la majorité des groupes et des particuliers qui ont pris la peine d'exprimer leur opinion au cours de la consultation (Synthèse des audiences nationales, 1978:81-89).

Les résultats du sondage auprès de la population en général, réalisé par P. Bouchard, du Centre de sondage de l'université de Montréal, diffèrent assez nettement des opinions exprimées spontanément par des organismes et des particuliers. En effet, Bouchard constate que la population jointe par son enquête préfère l'hypothèse d'un accroissement de la responsabilité de l'école à celle d'une décentralisation vers les commissions scolaires. Il écrit:

---

1. La consultation comprenait un sondage auprès de la population en général, des audiences publiques présidées par le ministre de l'Education et la réception de mémoires.

2. La C.E.Q. perçoit l'opération décentralisation comme un moyen détourné de réduire les budgets consacrés à l'éducation; d'autres y voient une volonté de déconcentrer beaucoup plus qu'une volonté de décentraliser, c'est-à-dire un désir de contrôler mieux le fonctionnement des écoles et des commissions scolaires, non pas à partir de Québec, mais sur place, dans les régions, à partir des bureaux régionaux du ministère.

> "Nous avons présenté les deux formules à la population et nous en sommes arrivés à voir que 72% souhaitent que l'on donne moins de responsabilités aux commissions scolaires pour en donner plus à chacune des écoles, alors que 28% préfèrent plutôt que l'on donne plus de responsabilités aux commissions scolaires sans modifier celles de l'école. Cette position est partagée par l'ensemble de la population, qu'elle soit distribuée selon le lieu de résidence, selon le sexe, selon l'âge, selon l'ethnie ou le niveau de scolarité". (Bouchard, 1978:152)

Notons que Bouchard avait formulé sa question[1] de telle sorte que les sujets devaient choisir l'une ou l'autre des deux hypothèses. La troisième hypothèse, celle d'un véritable palier régional de gouvernement, responsable des organismes et services publics sur son territoire, a fait l'objet d'une question différente[2]; les résultats indiquent que 36% des sujets sont en faveur de cette dernière solution, alors que 64% sont contre (Bouchard, 1978:153)[3].

---

1. Cette question était formulée ainsi: "Actuellement, le ministère de l'Education est à décentraliser l'administration scolaire. Voici deux formules possibles: donner plus de responsabilités aux commissions scolaires sans modifier celles de l'école ou donner plus à chacune des écoles. Laquelle de ces deux formules préférez-vous?
1- Donner plus de responsabilités aux commissions scolaires. 2- Donner plus de responsabilités aux écoles. 3- Ne sais pas".

2. La question était formulée ainsi: "Seriez-vous très favorable, assez favorable, assez défavorable ou très défavorable à ce que l'éducation, au lieu d'être surtout administrée par des commissions scolaires comme c'est le cas actuellement, soit administrée par un autre organisme qui gérerait un ensemble de services publics comme l'éducation, la santé, les loisirs, le transport en commun, etc.?"

3. Il se peut que les deux questions posées par Bouchard faussent la perspective. En effet, dans chacune d'elles, on parle de la compétence des commissions scolaires et on semble demander aux gens, dans la première question, de choisir entre l'école et la commission scolaire et, dans la seconde, d'opter pour la commission scolaire ou le gouvernement régional, comme lieu privilégié de la décentralisation. Il est curieux de poser le problème de la décentralisation en mettant en cause l'étendue de la compétence des commissions scolaires (au lieu de celles du ministère ou des directions régionales).

La divergence des points de vue exprimés, lors des audiences nationales et régionales, par les organismes et particuliers qui s'y sont présentés (en faveur de la décentralisation vers les commissions scolaires) et des résultats du sondage auprès de la population (en faveur de la décentralisation vers les écoles) pose ou devrait, à tout le moins, poser un problème aux responsables et aux planificateurs de l'éducation québécoise. En tout cas, elle soulève la question suivante: comment utiliser ces deux résultats pour prendre une décision? Quel poids accorder au point de vue des organismes qui théoriquement possèdent les moyens (recherches, études, consultations) d'être bien au fait du sujet débattu, mais qui sont intéressés et ont plus ou moins consulté leur base, par rapport à celui du simple citoyen, plus ou moins au fait de la question, ou, en tout cas, disposant de beaucoup moins de moyens que les organismes, mais n'ayant que lui-même à consulter? C'est une question intéressante que nous traiterons dans le volume 9 de notre rapport. Pour le moment, contentons-nous d'enregistrer la différence des opinions sur la décentralisation suivant qu'elles ont été émises au cours des audiences publiques ou par le biais du sondage, deux éléments fondamentaux de la consultation sur le Livre vert.

Voyons maintenant la position du personnel enseignant joint par notre enquête à l'égard de la décentralisation. Soulignons, pour commencer, que nous avons procédé à une analyse factorielle contenant les cinq items portant sur la décentralisation et les cinq items concernant les relations entre l'école et le milieu ambiant. L'analyse factorielle nous a donné deux dimensions, une que nous avons baptisée "ouverture à la décentralisation" (tableau 34) et une autre, nommée "relations avec le milieu" (tableau 35). Nous abordons l'étude de cette deuxième dimension dans la section suivante de ce chapitre.

Si nous nous attardons au contenu des items constitutifs de la dimension "ouverture à la décentralisation", nous constatons que trois

Tableau 34

Ouverture à la décentralisation

Nos des items	Contenu des items	Saturation factorielle	M	Ecart type
834	Les commissions scolaires devraient décentraliser leurs activités au niveau des écoles.	,69	4,4	1,2
833	Le ministère de l'Education devrait décentraliser ses activités au niveau des commissions scolaires.	,67	4,5	1,2
510	L'école devrait avoir davantage d'autonomie par rapport au ministère de l'Education.	,57	4,3	1,8
525	L'école devrait avoir beaucoup plus d'autonomie par rapport à la commission scolaire.	,53	4,2	1,2
703*[1]	Le ministère de l'éducation peut seul assumer la direction du système scolaire de façon à ce que les buts de ce système soient véritablement poursuivis à tous les échelons.	,37	4,2	1,3

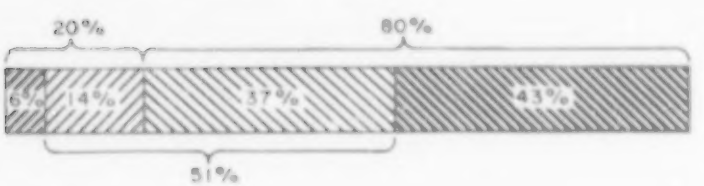
1. L'astérisque indique que le sens de l'échelle a été inversé dans la comptabilisation des résultats. La moyenne (M) tient compte de cette inversion, de sorte que plus elle est élevée, c'est-à-dire plus elle s'éloigne du point milieu (3,5), plus est grand l'accord avec le sens de la dimension à l'étude. Par exemple, la moyenne 4,2 à l'item 703 indique alors une ouverture à la décentralisation. Cette note s'applique aussi aux tableaux 35 et 36.

items mesurent la décentralisation vers l'école (les items 834, 510 et 525), un item mesure la décentralisation vers la commission scolaire (l'item 833) et un dernier item (l'item 703) pose le problème du leadership du ministère et ne spécifie pas à qui d'autres (les commissions scolaires ou les écoles) ce leadership peut revenir légitimement. Les items 834 et 525 mesurent l'ouverture à la décentralisation des commissions scolaires vers l'école; l'item 510 mesure l'ouverture à la décentralisation vers l'école à partir du ministère: dans ce cas, c'est le ministère, non les commissions scolaires, qui décentralise son pouvoir. Quoique l'item 833 relatif à la décentralisation du ministère vers les commissions scolaires a un coefficient de saturation factorielle très élevé (0,67) (presque aussi élevé que celui de l'item 834: 0,69), nous devons reconnaître que notre dimension mesure davantage l'ouverture à la décentralisation vers les écoles que vers les commissions scolaires. Par ailleurs, remarquons que la dimension ne comprend pas d'item mesurant la troisième hypothèse du Livre vert (création d'un palier régional de gouvernement responsable de plusieurs services publics, dont l'éducation) pour la simple raison qu'il n'y avait pas dans le questionnaire d'items concernant ce problème.

Ainsi qu'on peut le constater en consultant la figure 20, les enseignants sont nettement en faveur de la décentralisation. Si on divise

Figure 20

Ouverture à la décentralisation



l'échelle en deux, 80% du personnel enseignant opte pour la décentralisation, alors que seulement 20% s'y oppose. La répartition des réponses en trois catégories révèle que 43% des sujets sont nettement en faveur de la décentralisation, 6% seulement ne le sont pas, alors que 51% occupent le milieu de l'échelle.

L'ensemble du personnel enseignant joint par notre enquête a donc une attitude positive à l'égard de la décentralisation[1]. Cette ouverture à la décentralisation est, de plus, non équivoque. En effet, pour chacun des cinq items constitutifs de la dimension "ouverture à la décentralisation", les trois quarts des enseignants ou davantage se sont prononcés pour la décentralisation: la réponse "d'accord" varie entre 74% et 85%. Si nous analysons les fréquences simples de chacun de ces cinq items à partir d'un regroupement des réponses en trois catégories, nous constatons qu'il y a peu de sujets passablement ou tout à fait en désaccord avec la décentralisation, qu'elle soit vers l'école ou vers les commissions scolaires: les pourcentages oscillent entre 5% et 9% seulement. Par ailleurs, les catégories passablement ou tout à fait d'accord avec la décentralisation récoltent entre 38% et 51%.

---

1. Ainsi que nous le verrons dans le volume 7 consacré au "futur anticipé et désiré", les enseignants s'attendent à ce que le ministère de l'Education décentralisera ses activités vers les commissions scolaires (item 803). En effet, 35% ont estimé que la probabilité d'un tel développement était plutôt forte, 19%, très forte et 5%, excellente. Par contre, 41% sont sceptiques, jugeant la probabilité plutôt faible (28%), très faible (9%) ou nulle ou presque (4%).

   Constatons aussi que l'ensemble du personnel enseignant est plus "pessimiste" pour ce qui est d'une décentralisation des activités des commissions scolaires vers les écoles. En effet, 57% des enseignants jugent cette éventualité plutôt faible (37%) très faible (14%) ou nulle ou presque (6%). Par contre, 27% estiment que celle-ci est plutôt forte, 13%, très forte et seulement 3%, excellente.

   Il y a donc des différences entre ce que le personnel enseignant voudrait voir se réaliser et ce qu'il prévoit. Cette différence ou cette distance entre le désir et la réalité, probablement source d'insatisfaction et de pessimisme devant l'avenir, est étudiée dans le volume 7.

L'analyse des moyennes révèle la même tendance fondamentale. Elles sont, en effet, toutes plus élevées que le point milieu de l'échelle (3,5), ce qui signifie que l'échantillon d'enseignants qui a répondu aux questions sur la décentralisation souhaite sans doute voir à la fois le ministère de l'Education décentraliser ses activités vers les commissions scolaires (item 833) et vers les écoles (item 510), et les commissions scolaires faire de même envers les écoles (items 834 et 525). C'est donc une double décentralisation que les enseignants souhaitent. A leurs yeux, ces deux types de décentralisation vont de pair puisque les items mesurant ces deux types de décentralisation se retrouvent dans la même dimension. Si l'on tient compte du point de vue des enseignants, il semble probable qu'une décentralisation qui s'arrêterait aux commissions scolaires et qui ne descendrait pas jusqu'au palier de l'école constituerait une source d'insatisfaction importante au sein du personnel enseignant. C'est du moins ainsi que nous sommes tentés d'interpréter les résultats obtenus. Voici comment nous posons le problème: quels sont les avantages que peuvent retirer les enseignants d'une décentralisation vers l'assemblée des commissaires et vers les cadres administratifs des commissions scolaires? Au sens strict, cela rapproche d'eux les processus de décision, mais ne leur donne pas plus d'autonomie dans l'organisation de leur travail ou de la pédagogie utilisée à l'école[1].

---

1. Il y a un parallèle à faire ici entre cette façon de poser le problème et la façon dont les centrales syndicales posent le problème de la souvaireneté québécoise et du contrôle de l'économie du Québec. Elles semblent, en effet, se demander quels sont les avantages (ou intérêts de classe) que peuvent retirer les travailleurs québécois d'un changement de patrons? Du passage du patronat anglo-canadien et anglo-américain à un patronat québécois francophone? Voir, à ce sujet, C.E.Q. (1978).

Ces résultats se rapprochent sensiblement de ceux que Bouchard obtient dans son sondage auprès de la population québécoise, dans la mesure où ce dernier a trouvé une majorité confortable en faveur de l'hypothèse de la décentralisation vers l'école. Quoiqu'il ait demandé aux sujets de choisir entre la commission scolaire et l'école comme lieu privilégié de la décentralisation, alors que nous avons procédé différemment, nos données semblent corroborer les siennes, et ce, d'autant plus que l'analyse factorielle, en regroupant les items dans le même facteur, semble indiquer que, pour le corps enseignant, l'hypothèse d'une décentralisation vers les commissions scolaires constitue la première étape (la philosophie "étapiste" contamine peut-être d'autres champs que le champ national!) d'une hypothétique décentralisation vers l'école.

3.6 Relations avec le milieu et projet éducatif

Quel type de rapport doit s'établir entre l'école et le milieu ambiant? Quelles relations doivent exister entre les enseignants et les parents d'élèves? Sur quel terrain les agents de l'école et les parents doivent-ils se rencontrer et discuter? C'est ce que nous avons voulu savoir en posant aux enseignants une série de questions sur ces sujets. L'analyse factorielle a retenu la plupart de ces questions et les a regroupées dans une dimension que nous avons baptisée "relations avec le milieu" (tableau 35).

Rappelons que l'étude de la satisfaction au travail a révélé l'existence d'une dimension "représentation des parents" comme aspect de la satisfaction au travail. Soulignons que les enseignants y portaient un jugement à la fois positif et négatif sur les parents. En effet, deux items constituaient cette dimension: au premier (les parents, lorsqu'ils sont bien informés, sont ouverts aux projets de renouveau ou d'innovation pédagogique), les enseignants exprimaient une opinion affirmative

(78% d'accord, 22% en désaccord; moyenne: 4,2, écart-type: 1,2), alors qu'au second (Quand on a des problèmes, on peut se fier à un parent pour avoir de l'aide), ils montraient moins de confiance dans les parents (42% d'accord, 58% en désaccord; moyenne: 3,1, écart-type: 1,2). Ces résultats semblent indiquer que les enseignants jugent que la relation parent-maître est bonne quand il est question d'innovation et de changement pédagogique; par contre, quand il est question de résoudre un problème concernant un enfant ou la bonne marche de la classe ou encore de l'école dans son ensemble, les enseignants semblent agir seul sans l'appui des parents. Cette question de la relation parents-maîtres, telle qu'elle existe véritablement dans le quotidien des écoles, surtout depuis l'introduction dans le système scolaire des comités d'école et de parents, mériterait qu'on s'y attarde bien davantage que nous sommes en mesure de le faire dans ce volume avec les données à notre disposition.

Soulignons néanmoins que les items constitutifs de la dimension "représentation des parents" sont associés au facteur "ouverture au milieu ambiant". En effet, il y a une relation appréciable (êta = 0,23) entre la dimension "ouverture au milieu ambiant" et l'item 504 (Les parents, lorsqu'ils sont bien informés, sont ouverts aux projets de renouveau ou d'innovation pédagogique). Le coefficient êta entre cette dimension-là et l'item 508 (Quand on a des problèmes, on peut se fier à un parent pour avoir de l'aide) est plus faible puisqu'il ne dépasse pas 0,12. Ces résultats indiquent que l'ouverture à des relations plus étroites avec le milieu ambiant de l'école est associée, quoique faiblement, avec la confiance dans les parents d'élèves et un peu plus fortement avec l'opinion que les parents sont ouverts au changement et à l'innovation pédagogique.

La dimension "relations avec le milieu" (tableau 35) ne sert pas tant à cerner la réalité qu'à savoir ce que le personnel enseignant estime être l'idéal. Il présente de l'intérêt dans la mesure où, parmi

Tableau 35

Relations avec le milieu

Nos des items	Contenu des items	Saturation factorielle	M	Écart type
847	Le professeur devrait entretenir des relations plus étroites avec le milieu familial et social des élèves.	,68	4,7	1,0
850	Chaque école devrait se choisir une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et social des élèves.	,54	4,4	1,2
268	Dans l'hypothèse d'un réaménagement de votre tâche, seriez-vous prêt(e) à consacrer du temps à rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation que devrait se donner votre école?	,46	3,0	1,2
750*	Les parents n'ont pas à intervenir dans la bonne marche de l'école; c'est à la direction et aux professeurs d'y voir.	,39	3,8	1,3
831	L'école devrait continuer davantage l'éducation commencée à la maison.	,30	4,7	1,2

les items qui constituent la dimension, nous en retrouvons au moins un (l'item 850) qui aborde ce que le Livre vert, d'abord, et l'Enoncé de politique et plan d'action, ensuite, appellent le projet éducatif propre à chaque école[1]. Cet item a d'ailleurs un coefficient de saturation élevé (0,54) avec la dimension "relations avec le milieu". Les autres items, sans directement mesurer l'attitude du personnel enseignant face à l'idée d'un projet éducatif élaboré conjointement avec les parents, posent néanmoins clairement le problème de la place des parents dans l'école (l'item 750), celui de la volonté des professeurs d'établir des relations suivies avec les parents (les items 847 et 268) et, enfin, celui de la continuité ou de la rupture entre l'école et le milieu familial (l'item 831). Si nous ne retrouvons pas dans ces items la lettre du Livre vert et des sections consacrées à la participation des parents et au projet éducatif, nous ne sommes cependant pas très loin de l'esprit qui animait les auteurs du Livre vert.

Avant d'analyser les résultats de notre sondage concernant la dimension "relations avec le milieu", soulignons que la consultation sur le Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire n'a pas été l'occasion de l'émergence ou de la manifestation d'un grand enthousiasme de la part des organismes ni même de la population en général face au concept de projet éducatif tel que mesuré alors. En effet,

> "Les points de vue exprimés révèlent que ce chapitre n'a probablement pas eu la résonance espérée des auteurs du document. De nombreux indices démontrent l'ambivalence des agents d'éducation à l'égard de ce concept. Ces derniers perçoivent également une certaine ambiguité dans la présentation du projet éducatif". (M.E.Q., 1978:93)

---

1. Etant donné l'intérêt particulier de cet item et de son analyse de sous-groupes, nous avons décidé de l'étudier en lui-même, indépendamment de la dimension "relations avec le milieu" et parallèlement à cette dernière.

Pour sa part, Bouchard associe le concept de projet éducatif à ceux de personnalisation de l'école et de différenciation des écoles les unes par rapport aux autres. Il a donc posé quelques questions à la population québécoise en ce sens afin de savoir si elle était prête à accepter que les écoles primaires et secondaires se différencient les unes des autres sur le plan des cours offerts, des méthodes pédagogiques, des règlements, du genre de personnel enseignant et du style de direction[1]. Il conclut:

> "La population se montre plutôt défavorable à une école personnalisée, à une école où il y aurait des différences au niveau des cours offerts, au niveau des méthodes pédagogiques, au niveau des règlements, au niveau du genre de professeurs et/ou au niveau du style de direction. Cette attitude vaut autant pour chacune des écoles primaires que pour chacune des écoles secondaires.
>
> Il faut noter, par ailleurs, qu'une partie de la population accepterait des différences au niveau de chacune des écoles, des différences qui ont été qualifiées comme petites et qui ont surtout trait aux règlements, au genre de professeurs et au style de direction". (Bouchard, 1978:176-177).

---

1. L'approche de Bouchard (ou est-ce celle du Livre vert dont il s'est inspiré pour construire le questionnaire?) concernant le concept de projet éducatif nous semble comporter une erreur. En effet, elle présume que, dans l'esprit des sujets, l'expression "projet éducatif" est synonyme de déviation acceptée des normes du ministère de l'Education concernant les méthodes pédagogiques, les cours offerts, les règlements, etc. Cela constitue une vision du projet éducatif "par en haut" et fondamentalement normative. Or, il n'est pas du tout certain que, lorsque certains parents s'engagent avec des enseignants et certaines directions d'écoles progressistes à définir un projet éducatif pour l'école de leurs enfants, leur intention soit de se distinguer de l'école voisine et des normes du ministère. Il est probable qu'ils cherchent davantage à transformer l'école de sorte qu'elle soit plus proche de leurs valeurs et que, pour reprendre la belle expression de Fernand Dumont, ils espèrent "recharger" l'institution scolaire à cet égard. Cette démarche n'a rien à voir avec une déviation ou la marginalisation d'un milieu scolaire donné. Vu d'en bas, en tout cas.

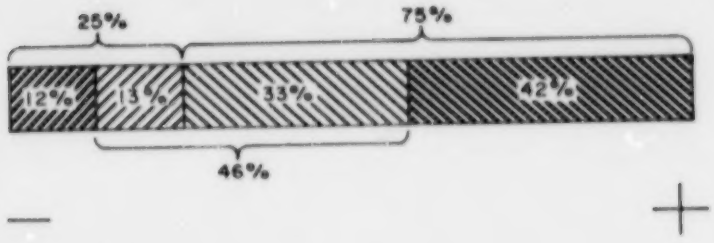
Puisque Bouchard associe projet éducatif avec une plus ou moins grande déviation par rapport à une moyenne provinciale ou par rapport à des normes ministérielles, il ne faut pas se surprendre du point de vue exprimé par la population. En effet, celle-ci semble dire qu'une certaine uniformité, dans les programmes et les méthodes d'enseignement notamment, n'est pas nécessairement mauvaise ou, en tout cas, qu'il n'est pas essentiel que chaque école se distingue des autres à cet égard. Cela signifie-t-il que la population ne désire pas que chaque école se définisse un projet éducatif, en collaboration avec les parents? Malheureusement, nous pouvons difficilement répondre à cette question dans le cadre de la présente recherche qui s'adressait uniquement aux enseignants.

Ces réflexions illustrent la difficulté de définir le projet éducatif et le danger qui consiste à l'aborder de façon trop technocratique et à chercher à rendre quantifiable un concept dont on peut craindre l'imprécision, celle-ci étant tributaire de la jeunesse du vécu des milieux concernés au premier chef par cette question. Car derrière le concept, il y a surtout des réalités émergentes fort intéressantes (vues d'en bas toujours, il va sans dire).

Voyons comment le personnel enseignant joint par notre enquête se situe par rapport à la dimension "relations avec le milieu". Les cinq items que l'on retrouve au tableau 35 (p. 119) composent la dimension "relations avec le milieu". La figure 21 rapporte l'addition des fréquences observées pour ces cinq items.

Figure 21

Relations avec le milieu



L'échelle divisée en deux, ne laisse aucun doute, comme l'illustre d'ailleurs la figure 21, sur la tendance du personnel enseignant à sounaiter plus de relations avec le milieu social ambiant. Si on la divise en trois, on doit cependant nuancer cette première constatation, dans la mesure où 46% des sujets se situent au centre de l'échelle.

L'analyse, item par item (voir tableau 35[1]), peut aider à mieux comprendre la position du personnel enseignant par rapport au facteur "relations avec le milieu". L'on peut dire que, suivant le contenu des items 847, 850 et 831, les enseignants sont ouverts aux relations avec le milieu ambiant, alors qu'ils sont nettement plus réticents lorsque celles-ci impliquent l'intervention et le contrôle des parents (l'item 750) ou une modification de la charge de travail des enseignants (l'item 268).

C'est ainsi que 8 enseignants sur 10 (82%) se disent d'accord avec l'énoncé portant sur l'élaboration d'un projet éducatif: "Chaque école devrait se choisir une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et social des élèves" (item 850), alors que 52% sont tout à fait et passablement d'accord avec l'autre énoncé affirmant que le maître devrait entretenir des relations plus étroites avec le milieu familial et social des élèves. Dans la même veine, 54% des sujets sont tout à fait et passablement d'accord avec l'idée que l'école devrait continuer davantage l'éducation commencée à la maison (item 831); donc, pas de conflit en ce qui concerne les enseignants entre les valeurs éducationnelles de l'école et de la famille.

Il est intéressant de constater que tout près des deux tiers des enseignants qui ont répondu au questionnaire se déclarent plus ou moins, peu, ou pas du tout intéressés à rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation de l'école, et ce, dans l'hypothèse d'un réaménagement de leur tâche; de même, une majorité (58%) d'ensei-

---

1. Page 119.

gnants adoptent une position "centriste" (plutôt d'accord et plutôt en désaccord) en ce qui concerne la légitimité de l'intervention des parents pour la bonne marche de l'école.

L'étude des moyennes confirme les deux tendances rapportées dans les paragraphes précédents. En effet, les moyennes des items 847, 850, 831 et 750 indiquent que le personnel enseignant actuellement dans les écoles primaires et secondaires a une attitude positive à l'égard des relations de l'école avec le milieu et de la collaboration parents-maîtres nécessaire à l'élaboration d'un projet éducatif propre à chaque école. Par contre, la moyenne de l'item 268 révèle une certaine réticence à rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation que devrait se donner l'école. Donc, le personnel enseignant, tout en souhaitant plus de relations avec le milieu, demeure sous certains rapports prudents à s'engager dans cette voie.

3.7 Ouverture à l'enseignement privé

Il n'est pas certain, d'après les résultats de notre enquête, que le système scolaire idéal, envisagé par le personnel enseignant, implique le maintien intégral d'un secteur d'enseignement privé. En effet, nos données révèlent une tendance à être contre l'enseignement privé.

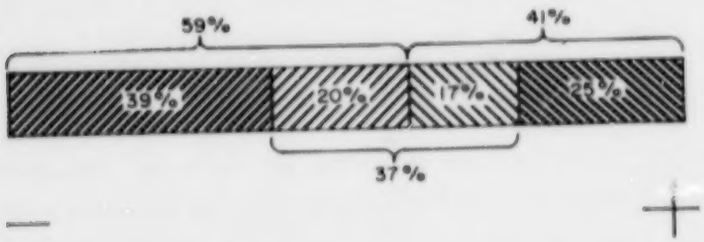
Le questionnaire contenait quatre items sur l'enseignement privé. Par analyse factorielle, nous avons obtenu une mesure unique de l'ouverture du personnel enseignant à l'enseignement privé. Les items qui composent cette ouverture et leur coefficient de saturation factorielle apparaissent dans le tableau 36. La figure 22 rapporte l'addition des fréquences observées pour ces quatre items.

Divisée en deux, l'échelle semble montrer que tout près de six enseignants sur dix (59%) n'ont pas une attitude favorable au maintien et au développement de l'enseignement privé, alors que 41% y sont favorables.

Divisée en trois, elle nous révèle que 37% des sujets adoptent une position centriste sur cette question controversée. Néanmoins, si nous tenons compte des positions extrêmes, il y a plus de contre (39%) que de pour (25%).

Figure 22

Ouverture à l'enseignement privé



Alors que plus des trois quarts (77%) des enseignants n'enverraient pas leurs enfants dans une école primaire privée (item 506), la majorité (54%) se disent prêts à le faire au niveau secondaire. Par contre, 52% trouvent que le gouvernement devrait réduire substantiellement les subventions aux écoles privées; 60% appuient la politique gouvernementale actuelle selon laquelle toute ouverture d'une nouvelle école privée devrait d'abord être approuvée par la commission scolaire du territoire où se situe cette école.

Que signifient ces résultats? Certains les trouveront surprenants. En effet, on aurait pu attendre une attitude beaucoup plus négative envers l'enseignement privé de la part d'enseignants employés, à 93%, par des commissions scolaires dont la clientèle diminue et qui

n'aiment pas voir des institutions privées, surtout au niveau secondaire, en attirer une partie.

Or, si nos résultats ne témoignent pas d'une attitude positive à l'égard de l'enseignement privé, on ne peut affirmer, sans dépasser les chiffres, qu'ils révèlent une attitude fortement négative. Car, après tout, 48% des sujets ne veulent pas que le gouvernement réduise substantiellement les subventions aux écoles privées et 40% sont en désaccord avec la politique du gouvernement de demander l'approbation de la commission scolaire concernée lorsque vient le temps de permettre l'ouverture d'une nouvelle institution privée.

Le corps enseignant est donc ambivalent sur cette question. Les moyennes sont révélatrices de cette ambivalence. En effet, elles tournent toutes, sauf à l'item 506, autour du point milieu (3,5). Seul cet item (506) ne laisse aucun doute quant à la direction générale des réponses: les enseignants, comme parents d'élèves, ne voient pas d'avantages à envoyer leurs propres enfants dans une école primaire privée. Par contre, plusieurs d'entre eux trouvent quelque avantage à l'école secondaire privée. Font-ils leur le jugement relativement négatif porté par la population québécoise (Bouchard:1978) et le Livre vert à l'endroit des écoles secondaires polyvalentes? Réagissent-ils en tant que parents soucieux de la meilleure éducation possible pour leurs enfants plutôt que comme enseignants peut-être menacés par la croissance du secteur privé (à moins qu'ils désirent y enseigner!)? Partagent-ils certaines valeurs que l'on dit être propres à l'enseignement privé? Voilà quelques questions, parmi d'autres, auxquelles nous tenterons de répondre lorsque nous procéderons aux analyses de sous-groupes.

Tableau 36

Ouverture à l'enseignement privé

Nos des items	Contenu des items	Saturation factorielle	M	Ecart type
507	Si je le pouvais, j'enverrais mes enfants d'âge scolaire dans une école privée, au niveau secondaire.	,70	3,6	1,9
844*	Le gouvernement devrait réduire substantiellement les subventions aux écoles privées.	,64	3,6	1,6
506	Si je le pouvais, j'enverrais mes enfants d'âge scolaire dans une école privée, au niveau primaire.	,63	2,4	1,7
711*	Toute ouverture d'une nouvelle école privée devrait faire l'objet d'une approbation de la part de la commission scolaire où se situe cette école.	,53	3,2	1,7

3.8 Les critères de regroupement des commissions scolaires

Il y a une quinzaine d'années, le Rapport Parent (tome 5) abordait la question du regroupement des commissions scolaires, dont le nombre paraissait, à l'époque, trop élevé. Les membres de la Commission Parent estimaient nécessaire de tendre à une véritable démocratisation des services éducatifs dans les grands centres urbains, ce qui impliquait à la fois que les services offerts sur tout un territoire soient de même qualité et que le fardeau fiscal imposé au citoyen pour le maintien et le développement de ces services soit réparti également. Il y avait, en effet, des inégalités criantes entre les petites et les grosses commissions scolaires, entre les plus riches et les plus pauvres.

De plus, la démocratisation scolaire exigeait aussi, selon la Commission Parent, une transformation de l'exercice du pouvoir sur le plan scolaire. La Commission a proposé trois paliers de décision: le palier de l'école avec un comité d'école, composé de parents, de la direction et de représentants des enseignants, et conçu à l'origine comme devant s'occuper surtout de l'enseignement moral et religieux dispensé aux élèves[1]; le palier de la commission scolaire[2], officiellement neutre sur le plan religieux et responsable de l'administration des services éducatifs pour un territoire donné, et qu'elle que soit la langue d'usage de la clientèle; il s'agissait donc de commissions scolaires unifiées dont le nombre devait être assez limité[3]; enfin, le palier du conseil de développement scolaire, organisme régional regroupant des représentants des diverses commissions scolaires unifiées et devant assurer la répartition des ressources et des

---

1. Dans ce système, l'enseignement moral et religieux était la responsabilité des parents. C'était d'eux qu'il relevait, non pas de l'administration.

2. Dont les membres des commissions étaient élus par les représentants des comités de parents, plutôt que par suffrage universel.

3. Les commissaires de la C.E.C.M. et de la C.E.C.Q. jusqu'alors non élus mais nommés par le gouvernement du Québec et les archevêques, devaient être élus comme dans le reste du Québec.

charges financières de même que la planification du développement des services éducatifs. Ce genre de conseil existait déjà dans d'autres grandes villes nord-américaines comme Toronto et New-York. La Commission Parent avait proposé que l'on établisse ces conseils de développement scolaire dans tout le Québec; on n'a songé à en organiser qu'à Montréal et à Québec.

Quiconque a suivi les événements des quinze dernières années dans le milieu scolaire sait combien le débat sur le regroupement des commissions scolaires a soulevé et soulève encore, dans la région métropolitaine de Montréal, des passions et un antagonisme profond. Il s'agit, en effet, d'un dossier que plusieurs gouvernements se sont transmis et qu'ils ont trouvé très difficile à administrer parce que la langue, la religion et, d'une certaine manière, les modes de financement s'entremêlent et s'entrechoquent en cette matière au point de paralyser bien des processus décisionnels[1].

D'ailleurs, la réforme complète proposée par la Commission Parent reste à ce jour inachevée. Si les comités d'école et les conseils scolaires ont été réalisés en partie, ainsi que le prévoyaient les commissaires (avec un mandat plus large que l'enseignement moral et religieux pour les comités d'école et beaucoup moins de pouvoirs sur les commissions scolaires pour le conseil scolaire), les commissions scolaires, moins nombreuses certes, n'ont pas été toutes unifiées et restent confessionnelles. La Loi 27 sur le regroupement des commissions scolaires a maintenu cette situation: la liste des commissions scolaires, reproduite en appendice au texte de la loi, ne prévoit que deux catégories de commissions scolaires, les catholiques et les protestantes.

---

1. Plusieurs études ont été consacrées à la restructuration scolaire dans l'Île de Montréal. La plus importante est sans doute celle de J.P. Proulx (1976). Proulx note: "Phénomène significatif d'un vieillissement, le débat sur la restructuration dure depuis si longtemps qu'il est devenu en lui-même un objet d'étude. On fait maintenant sur lui des thèses de maîtrise" (1976:1). Il faisait sans doute allusion à l'excellente thèse de P. Fournier (1971) entièrement consacrée à l'analyse des rapports de force au sein de la société montréalaise et aux affrontements autour de cette question. Voir aussi Duval, Tremblay (1974) et le Conseil Scolaire de l'Île de Montréal, Comité de restructuration (1975 et 1976), Tétrault (1978).

Nous avons cherché à savoir ce que pensaient les enseignants québécois du regroupement des commissions scolaires. Rappelons que les syndicats d'enseignants se sont prononcés sur cette question au cours des années. C'est ainsi que la C.E.Q., en harmonie avec les autres centrales syndicales (C.S.N., F.T.Q.), a toujours été en faveur des commissions scolaires unifiées, c'est-à-dire des commissions scolaires neutres sur le plan religieux et offrant l'éducation à la population d'un territoire donné, quelle que soit sa langue d'usage. De leur côté, les syndicats d'enseignants anglophones (P.A.C.T. et P.A.P.T.) se sont davantage solidarisés avec la communauté anglophone et les organismes qui ont défendu les intérêts en ce domaine (P.S.B.G.M., Board of Trade of Montreal, les journaux, la radio et la télévision anglophones) et ont cherché à défendre ou bien le statu quo ou bien un regroupement selon la langue.

La question posée aux enseignants joints par notre enquête ainsi que leurs réponses apparaissent au tableau 37. La distribution des réponses indique que les enseignants sont divisés sur cette question. En effet, 31% optent pour des commissions scolaires regroupées selon la langue (c'est-à-dire francophones et anglophones), 30%, pour des commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et selon la religion (c'est à-dire franco-catholiques, anglo-protestantes, franco-protestantes et anglo-catholiques) et 34%, pour des commissions scolaires unifiées. Seulement 6% veulent des commissions scolaires regroupées selon la religion.

Il peut paraître étonnant que seulement 6% du personnel enseignant rejoint par notre enquête optent pour le statu quo, c'est-à-dire des commissions scolaires regroupées selon la religion. En fait, il n'est pas certain que l'ensemble des sujets aient bien compris les implications du choix que nous leur demandions de faire.

Il est possible que, pour un certain nombre d'enseignants, le statu quo soit davantage associé à des commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et selon la religion (après tout, la plupart des écoles du Québec sont ou bien catholiques et francophones ou bien anglophones et protestantes) qu'à des commissions scolaires uniconfessionnelles,

Tableau 37

Distribution des réponses pour la question suivante: Présentement, il y a des commissions scolaires catholiques et des commissions scolaires protestantes, c'est-à-dire que les commissions scolaires sont regroupées selon le critère de la religion. D'aucuns pensent qu'il faudrait regrouper les commissions scolaires selon le critère de la langue. Selon vous, quel type de commissions scolaires devrait-on avoir?

Catégories	Fréquences simples (N=2 746)
Il faudrait des commissions scolaires regroupées selon la langue.	31%
Il faudrait des commissions scolaires regroupées selon la religion.	6
Il faudrait plusieurs types de commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et la religion.	30
Il faudrait un seul type de commissions scolaires unifiées sans tenir compte de la langue et de la religion.	34

c'est-à-dire regroupées exclusivement suivant la religion. Cette hypothèse se trouve quelque peu confirmée par l'étude de la relation entre la pratique religieuse et le critère de regroupement des commissions scolaires. En effet, ces deux variables sont associées de façon substantielle (C = 0,36). A la lecture du tableau 38, l'on découvre que les enseignants non-pratiquants (c'est-à-dire ceux qui ne participent jamais à un office religieux, qu'une ou deux fois par année ou qu'occasionnellement) ont tendance à nettement préférer la commission scolaire unifiée ou celle organisée sur des bases exclusivement linguistiques, alors que les enseignants que nous considérons comme pratiquants (c'est-à-dire ceux qui assistent à un office religieux quelques fois par mois ou une fois ou plus par semaine) optent beaucoup plus souvent pour des commissions scolaires regroupées à la fois en fonction de la langue et de la religion. Ces derniers choisissent comparativement moins souvent (quoique plus souvent que les enseignants non-pratiquants) un regroupement fait exclusivement à partir des critères religieux. Ces résultats signifient peut-être que certains sujets ont compris que le statu quo ou, si l'on préfère, la réalité familière en ce domaine renvoyaient à des commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et selon la religion.

Nous pouvons en conclure qu'au moins 65% du personnel enseignant joint par notre enquête souhaite un changement dans le groupement des commissions scolaires: 34% des sujets désirent des commissions scolaires unifiées et 31% des commissions scolaires regroupées en fonction uniquement de la langue. Par ailleurs, il faut souligner que le tiers (36%) désirerait que l'on retienne le critère religieux.

Puisque c'est à Montréal que la restructuration scolaire a soulevé le plus vif débat, nous avons cherché à savoir ce que pensaient les enseignants de la région de Montréal des critères de groupements des commissions scolaires. Comme on peut le constater à la lecture du tableau 39, les enseignants de la région de Montréal expriment un point de vue

Tableau 38

Relation entre la pratique religieuse et le critère choisi pour le regroupement des commissions scolaires

Critère choisi	Assistance à un office religieux					
	Jamais (N=422)	1 ou 2 fois par année (N=402)	Occasionnellement (N=609)	Quelques fois par mois (N=345)	1 fois ou plus par semaine (N=954)	Ensemble des sujets (N=2 732)
La langue	43%	40%	37%	26%	19%	31%
La religion	1	4	4	6	12	6 } 35
La langue et la religion	9	15	24	34	46	29 }
Ni la langue ni la religion, mais une commission scolaire unifiée	47	40	36	34	23	34
TOTAL	100	100	100	100	100	100

C = 0,36

légèrement différent de celui de leurs collègues du reste du Québec. En effet, ils préfèrent la commission scolaire selon la langue (33%) ou unifiée (40%), alors que les enseignants résidant en dehors de la région métropolitaine choisissent surtout la commission scolaire structurée en fonction à la fois du critère religieux et du critère linguistique (33%). Les différences entre Montréal et la province en cette matière ne sont cependant pas très sensibles (C = 0,12).

Il existe aussi de très légères différences d'opinion en ce domaine entre les enseignants francophones et leurs collègues anglophones. En effet, ces derniers sont plus ouverts à la commission scolaire selon la langue (40%) que les enseignants francophones qui, eux, préfèrent la commission scolaire structurée selon la langue et la religion (31%). La relation entre la langue d'usage et la variable critère de regroupement des commissions scolaires est très faible (C = 0,08).

Il est intéressant de distribuer les réponses au sujet du regroupement selon le lieu de résidence et selon la langue d'usage. Ainsi que l'indiquent les données contenues dans le tableau 40, la relation entre la langue d'usage et le critère de regroupement des commissions scolaires disparaît presque complètement au sein de la sous-population habitant la région de Montréal pour réapparaître quelque peu (C = 0,14) en dehors de Montréal. Les enseignants francophones et anglophones de la région de Montréal choisissent dans les mêmes proportions les différents modes de groupement et, en majorité, les commissions scolaires unifiées ou selon la langue. A l'extérieur de Montréal, il y a presque deux fois plus d'enseignants anglophones (52%) que de francophones (28%) qui souhaitent une commission scolaire organisée suivant la langue; par ailleurs, 41% des francophones optent pour des commissions scolaires confessionnelles (7% seulement selon la religion et 34% selon la langue et la religion), alors que 25% seulement des anglophones sont de cet avis.

Tableau 39

Relation entre le lieu de résidence actuel et le critère de regroupement des commissions scolaires

Critère de regroupement des commissions scolaires	Lieu de résidence actuel		Ensemble des sujets (N = 2 719)
	Région montréalaise (N = 882)	Reste du Québec (N = 1 837)	
Il faudrait des commissions scolaires regroupées selon la langue.	33%	30%	31%
Il faudrait des commissions scolaires regroupées selon la religion.	5	7	6
Il faudrait plusieurs types de commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et la religion.	22	33	30
Il faudrait un seul type de commissions scolaires unifiées sans tenir compte de la langue et de la religion.	40	30	33
TOTAL	100	100	100

C = 0,12

Les résultats semblent indiquer qu'au moins dans la région de Montréal, les enseignants francophones et anglophones partagent la même opinion sur cette question et, qu'en province, les anglophones sentant peut-être que la communauté anglophone éloignée de Montréal est plus menacée, souhaitent, plus que leurs collègues francophones, des commissions scolaires regroupées en fonction de la langue. Le lien observé n'est, cependant, pas très fort.

3.9 Attitude à l'égard de la confessionnalité des écoles et de l'enseignement moral et religieux

Si le regroupement des commissions scolaires et la restructuration scolaire sont des questions montréalaises puisque c'est dans l'île de Montréal que francophones et anglophones, catholiques, protestants et neutres se disputent l'orientation et la conduite du développement scolaire, la question du type d'école souhaitable, de la place de l'enseignement moral et religieux dans les écoles et du caractère obligatoire ou libre de la formation religieuse dispensée déborde la région de Montréal et touche tout le Québec.

Il y a là aussi matière à débat: la plupart des organismes consultés[1] accusent les auteurs du Livre vert d'avoir cherché à escamoter ce débat de crainte de faire éclater au grand jour les divisions qui existent au sein de la société québécoise et la difficulté réelle de bâtir une école qui respecte la foi des uns et la laïcité des autres.

---

1. Synthèse des résultats de la consultation (1978:46-47)

Tableau 40

Relation entre la langue d'usage et le critère de regroupement des commissions scolaires, selon le lieu de résidence actuel

Critère de regroupement des commissions scolaires	Région de Montréal			Autres régions du Québec		
	Francophones (N = 673)	Anglophones (N = 176)	Ensemble des sujets (N = 849)	Francophones (N = 1 674)	Anglophones (N = 144)	Ensemble des sujets (N = 1 818)
Il faudrait des commissions scolaires regroupées selon la langue.	34%	30%	33%	28%	52%	30%
Il faudrait des commissions scolaires regroupées selon la religion.	4	8	5	7	3	7
Il faudrait plusieurs types de commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et la religion.	22	23	22	34	22	33
Il faudrait un seul type de commissions scolaires unifiées sans tenir compte de la langue et de la religion.	40	39	40	31	30	30
TOTAL	100	100	100	100	100	100
		C = 0,08			C = 0,14	

Nous avons tenté de connaître la position des enseignants québécois dans ce débat. Pour la formulation des questions, nous nous sommes inspirés de celles que Bouchard et Cloutier (1976) avaient posées aux parents d'élèves de la C.E.C.M. et que Bouchard (1978) a reprises au moins partiellement dans le sondage sur le Livre vert; nous avons modifié ces questions afin d'offrir aux sujets ce qui nous semblait être l'éventail complet des options. C'est ainsi que la question sur les types d'école comprend six catégories de réponses, allant d'une école où n'est dispensée ni formation religieuse ni formation en morale naturelle à une école catholique (ou protestante) dispensant une formation religieuse catholique (ou protestante). Entre ces deux pôles, il y a trois autres possibilités: 1) une école neutre où le seul enseignement dispensé est en morale naturelle, toute formation religieuse en étant exclue; b) une école neutre où l'élève (ou ses parents) peut choisir soit un enseignement moral soit une formation religieuse, les deux options ayant le même droit et jouissant de ressources humaines et matérielles équivalentes et 3) une école multiconfessionnelle dans laquelle l'élève (ou ses parents) choisit une formation religieuse catholique ou une formation religieuse protestante: ce dernier type d'école est nettement confessionnel, mais oecuménique dans la mesure où plusieurs confessions chrétiennes peuvent y cohabiter; l'on n'y trouve pas cependant d'enseignement en morale naturelle comme dans les deux types d'école neutre précédemment décrits.

Les résultats contenus dans le tableau 41 peuvent être résumés de la façon suivante:

1) la presque totalité des enseignants croient que l'école doit fournir aux élèves une formation religieuse ou en morale naturelle; il n'y en

Tableau 41

Distribution des réponses à la question: Parmi les types d'écoles suivants, lequel correspond le mieux à votre conception personnelle?

Catégories	Fréquences simples (N=2 760)		
Une école dans laquelle n'est dispensée aucune formation religieuse ou de morale naturelle.	3%		
Une école neutre dans laquelle est dispensée une formation en morale naturelle.	14	50	
Une école neutre dans laquelle est dispensée, au choix, une formation religieuse ou une formation en morale naturelle.	36		83
Une école multiconfessionnelle dans laquelle est dispensée, au choix, une formation religieuse catholique ou protestante.	17		
Une école protestante dans laquelle est dispensée une formation religieuse protestante.	*	47	
Une école catholique dans laquelle est dispensée une formation religieuse catholique.	30		

* < 0,05%

a, en effet, que 3% qui choisissent une école totalement imperméable à cette dimension de la vie individuelle et collective;

2) 50% des sujets sont en faveur d'une école neutre: 14% optent pour l'école neutre intégrale, celle où il n'y aurait aucune formation religieuse et 36% pour celle où formation religieuse et formation en morale naturelle seraient également possibles;

3) 47% des enseignants, par contre, désirent une école uniconfessionnelle ou multiconfessionnelle: 30% la souhaitent uniconfessionnelle (catholique ou protestante) et 17% préfèrent une école multiconfessionnelle (catholique et protestante).

Il y aurait donc une division assez nette au sein de la population jointe par notre enquête, 50% choisissant l'école neutre et 47%, l'école confessionnelle. A y regarder de plus près, il se peut que la division ne soit pas aussi profonde qu'on pourrait le croire à première vue. Car, si au lieu de dénombrer les tenants de l'école neutre et de l'école confessionnelle, on comptait ceux qui sont en faveur d'une formation en morale naturelle et ceux qui sont ouverts à une formation religieuse, les résultats seraient quelque peu différents. En effet, si 50% des enseignants souhaitent la présence d'une formation en morale naturelle, 83% désirent, dans divers cadres institutionnels, une certaine forme d'enseignement religieux. S'il y a division des sujets, c'est donc plutôt à propos du cadre institutionnel (école neutre ou confessionnelle) qu'elle existe.

Maintenant que nous savons que 83% du personnel enseignant désire que l'on trouve à l'école une certaine formation religieuse, cherchons à savoir comment, selon les enseignants, cet enseignement devrait être organisé, à l'école primaire et à l'école secondaire. En particulier, et un peu comme Bouchard l'a fait (1978), nous avons

voulu savoir si les enseignants concevaient cette formation comme obligatoire pour tous (sans exception ou avec exemption pour les élèves qui le désireraient) ou comme facultative et sur demande des parents ou des élèves. Les données du tableau 42 révèlent que la majorité des enseignants sont en faveur d'une formation religieuse obligatoire pour tous (sans exception ou avec exemption). En ce qui concerne la formation religieuse à l'école primaire, cette majorité est substantielle puisqu'elle regroupe les deux tiers (67%) du corps enseignant. En effet, sur cette question, 52% des enseignants désirent une formation religieuse obligatoire pour tous, mais avec exemption possible, ce qui correspond à la politique actuellement en vigueur et dont l'application engendre des problèmes à certains endroits[1]; 15% vont plus loin et ne reconnaissent pas le droit à l'exemption. Dans le cas de la formation religieuse à l'école secondaire, nous observons essentiellement la même tendance, chez près de six enseignants sur dix (59%), à opter pour une formation religieuse obligatoire (48% en faveur de l'obligation mais avec possibilité d'exemption et 11% pour l'obligation sans exception). Pour ce niveau d'enseignement, les enseignants se montrent cependant plus ouverts à une formation religieuse facultative et sur demande (34%). Il est probable que ce dernier sous-groupe de sujets considère qu'au niveau secondaire, l'élève doit faire son propre choix personnel et apprendre à l'assumer pleinement.

---

1. Rappelons à cet égard les incidents récents à l'école Notre-Dame-des-Neiges et la révocation, par le Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation, du caractère confessionnel de cette école. Il s'est formé aussi, il y a quelques temps, une association pour défendre le droit à l'exemption de l'enseignement religieux. Des plaintes ont même été portées devant la Commission des droits de la personne qui en a reconnu le bien-fondé. Ces indices révèlent que l'application de la politique gouvernementale sur l'exemption de l'enseignement religieux n'est pas sans problème, du moins dans la région montréalaise. Voir G. Durand, "Un projet d'école pluraliste", pp. 77-83, Possibles, (1979), Vol. 3, No 3/4 et J. Durand et al. (1980) La déconfessionalisation de l'école ou le cas de Notre-Dame-des-Neiges. Montréal, Libre expression.

Les résultats concernant la formation religieuse dans les écoles primaires et secondaires indiquent donc que la majorité de notre échantillon est d'accord avec la politique en vigueur présentement dans les écoles publiques du Québec, c'est-à-dire une formation religieuse obligatoire pour tous avec droit d'exemption pour les élèves (ou les parents) qui en font la demande.

Afin d'avoir une meilleure idée de l'opinion des enseignants sur cette question, nous avons créé une nouvelle variable en combinant les réponses des sujets aux deux items portant sur l'existence et le caractère obligatoire ou non de l'enseignement religieux au primaire et au secondaire. Les nouvelles catégories obtenues et les fréquences simples apparaissent au tableau 43.

La forme d'organisation de l'enseignement religieux la plus populaire est celle qui en fait un enseignement obligatoire (avec exemption ou sans exception) à la fois à l'école primaire et à l'école secondaire: 56% des sujets se regroupent autour de cette formule. Par ailleurs, 31% des sujets souhaitent qu'aux deux niveaux d'enseignement, la formation religieuse ne soit offerte que sur demande ou qu'il n'y en ait pas du tout. Il y a donc tout près de 9 enseignants sur dix (87%) qui expriment la même orientation fondamentale dans ce domaine pour les deux niveaux d'enseignement.

D'un autre côté, 3% des sujets estiment, à la fois, qu'il ne devrait pas y avoir de formation religieuse à l'école primaire ou seulement pour ceux qui en feraient la demande et, qu'au secondaire, cette formation devienne obligatoire pour tous les élèves (sans exception ou avec possibilité d'exemption). Cette combinaison des catégories et cette configuration des réponses est difficile à comprendre. Il se peut que 3% des sujets ne soient pas cohérents ici. Il se peut aussi que les enseignants qui ont répondu de cette façon pensent qu'il y a effectivement de

Tableau 42

Distribution des réponses aux questions suivantes:
Quelle devrait être, selon vous, la règle générale concernant
la formation religieuse au niveau primaire? au niveau secondaire?

Catégories	Primaire (N = 2 760)	Secondaire (N = 2 746)
Il ne devrait pas y avoir de formation religieuse.	9%	7%
Seuls les élèves dont les parents en font la demande devraient recevoir une formation religieuse.	24	34
La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sauf pour ceux dont les parents demandent une exemption (au primaire) ou sauf pour ceux qui demandent une exemption (au secondaire).	52	48
La formation religieuse devrait être obligatoire pour tous les élèves sans exception.	15	11

bonnes raisons (e.g. la maturité des élèves) de ne faire débuter qu'au niveau secondaire un enseignement qu'ils souhaitent obligatoire.

Enfin, remarquons que 10% pensent exactement le contraire du groupe de 3%. En effet, un enseignant sur dix estime que l'enseignement religieux doit devenir facultatif à l'école secondaire. Ce sous-groupe désire une formation religieuse obligatoire (avec possibilité d'exemption ou sans exception) pour les élèves du primaire et veut, qu'au secondaire, il en existe uniquement pour ceux qui en feraient la demande ou qu'il n'y en ait pas du tout. Il semble donc que les enseignants qui ont ainsi répondu soient prêts à accorder aux élèves du secondaire une liberté sur le plan religieux qu'ils refusent aux élèves du primaire.

Dans la seconde partie, consacrée aux analyses de sous-groupes, nous allons recourir à cette nouvelle variable afin de déterminer avec le plus de précision possible quels sont ceux qui, parmi les enseignants québécois, optent pour l'une ou l'autre règle concernant la formation religieuse à l'école primaire ou secondaire.

Rappelons, en terminant, que l'étude rapportée dans le volume 3 de notre rapport et centrée sur la pratique religieuse du personnel enseignant avait permis de découvrir des liens substantiels entre, d'une part, l'appartenance et la pratique religieuse et, d'autre part, le type d'école préférée et la règle générale choisie concernant la formation religieuse aux niveaux primaire et secondaire. Dans le cas de la variable appartenance religieuse, les coefficients de contingence dépassaient 0,35; dans celui de la variable pratique religieuse, ils étaient tous supérieurs à 0,45. Ces résultats indiquaient une grande cohérence de la part des sujets dans la mesure où ces derniers, dans l'ensemble, souhaitaient une école en harmonie avec leur propre croyance, tolérance ou incroyance. L'intensité de ce souhait était aussi fonction de la fréquence et de la régularité de la pratique religieuse.

Tableau 43

Distribution des réponses portant sur la règle générale concernant la formation religieuse

Catégories	Fréquences simples (N = 2 742)	
Il ne devrait pas y avoir de formation religieuse ou, seulement pour les élèves dont les parents en feraient la demande, aux niveaux primaire et secondaire.	31%	
La formation religieuse devrait être obligatoire sans exception ou pour tous sauf pour ceux qui en seraient exemptés, aux niveaux primaire et secondaire.	56	87
Il ne devrait pas y avoir de formation religieuse ou seulement pour ceux qui en feraient la demande au niveau primaire; au niveau secondaire la formation religieuse devrait être obligatoire sans exception ou pour tous sauf pour ceux qui en seraient exemptés.	3	
Au niveau primaire la formation religieuse devrait être obligatoire sans exception ou pour tous sauf pour ceux qui en seraient exemptés; il ne devrait pas y avoir de formation religieuse ou seulement pour ceux qui en feraient la demande au niveau secondaire.	10	

Cette cohérence peut être saisie aussi par l'analyse des coefficients de contingence des trois variables à l'étude dans cette section qui concerne la place de la religion et de la morale naturelle à l'école. En effet, comme l'illustre le tableau 44, les coefficients de contingence sont élevés, indiquant des liens substantiels entre les variables. Cela signifie que, parmi notre échantillon, plus l'on souhaite une école multi ou uni-confessionnelle, plus l'on désire alors qu'il y ait une formation religieuse aux niveaux primaire et secondaire et que cette formation religieuse soit obligatoire sans exception ou pour tous sauf pour les élèves (ou leurs parents) qui demanderaient d'en être exemptés.

Tableau 44

Matrice des coefficients de contingence des items concernant la place de la religion à l'école

Type d'école préféré en ce qui a trait à la formation religieuse ou morale	Règle concernant la formation religieuse au niveau primaire	Règle concernant la formation religieuse au niveau secondaire
	1	2	3
1	1,00	0,59	0,58
2		1,00	0,75
3			1,00

Les résultats rapportés dans cette section ne sont pas parfaitement comparables à ceux que Bouchard (1978) présente pour l'ensemble de la population québécoise consultée par sondage au sujet du Livre vert. Néanmoins, on peut faire des regroupements intéressants. C'est ainsi qu'en lisant Bouchard (1978:180), on apprend que 80% des Québécois joints par son enquête se déclarent en faveur d'une éducation religieuse et morale à l'école primaire, alors que 13% s'opposent à une éducation religieuse mais désirent une éducation morale. Les opinions émises sont sensiblement les mêmes à propos de l'école secondaire. Et Bouchard d'affirmer:

> "A l'analyse, nous pouvons voir que la population a, en général, la même optique pour le primaire et le secondaire. En effet... il est possible de dire que 74.7% de la population sont favorables à ce que les jeunes reçoivent une éducation religieuse au primaire et au secondaire et 13.5% se montrent défavorables à une telle éducation. Le reste de la population, par ailleurs, est favorable à ce que les enfants aient une telle éducation au primaire mais défavorable au niveau du secondaire (7.7%) ou défavorable au primaire et favorable au secondaire (4.1%)". (Bouchard:1978:185).

Par ailleurs, Bouchard a trouvé que 52% des sujets estiment que les cours d'enseignement religieux devraient être obligatoires pour tous les élèves sauf pour ceux dont les parents demanderaient une exemption et que 48% estiment qu'il revient aux parents de choisir pour leurs enfants entre le cours de religion et le cours de morale naturelle. La population est donc divisée sur cette question du caractère obligatoire ou libre de l'enseignement religieux au niveau primaire. Même si toutes les catégories de réponses prévues pour la question que nous avons posée aux enseignants ne sont pas comprises dans celle de Bouchard, nous avons obtenu le même pourcentage (52%) d'approbation pour la règle qui consiste à rendre obligatoire la formation religieuse pour tous les élèves sauf pour ceux dont les parents demanderaient une exemption.

Le questionnaire de Bouchard contient une question légèrement différente sur l'enseignement de la religion à l'école secondaire; elle demande à la population si elle est d'accord ou non avec chacune des possibilités suivantes: 1) offrir à tous les élèves du secondaire la possibilité de choisir entre l'enseignement religieux et l'enseignement de la morale naturelle et 2) offrir cette possibilité aux seuls étudiants des dernières années du secondaire. Il est intéressant de constater que 67% de la population québécoise semble prête à laisser à tous les élèves de l'école secondaire la possibilité de choisir en ce domaine alors que 53% voudraient accorder l'exercice de cette liberté aux seuls étudiants des dernières années du secondaire. Nous n'avons pas posé de question comparable aux enseignants. Néanmoins, l'analyse de nos données et l'interprétation que nous en faisons nous portent à croire que la population en général, au moins pour la formation religieuse au secondaire, semble moins "directive" que le corps enseignant.

En ce qui concerne les types d'école préférés, là aussi des recoupements imparfaits, mais tout de même intéressants, peuvent être tentés entre nos résultats et ceux du sondage réalisé par Bouchard. En effet, Bouchard a trouvé que 37% de la population souhaite une école catholique[1]

---

1. Dans le questionnaire de Bouchard, les types d'école sont définis de la façon suivante:
   "1- Une école catholique dans laquelle on donne des cours de religion catholique.
   2- Une école protestante dans laquelle on donne des cours de religion protestante.
   3- Une école neutre dans laquelle on ne donne pas de cours de religion mais des cours de morale naturelle.
   4- Une école multiconfessionnelle dans laquelle on peut choisir de recevoir soit des cours de religion catholique, soit des cours de religion protestante, soit des cours de morale naturelle" (Bouchard: 1978:262).

   On le voit, ces types d'école ne recoupent que partiellement les nôtres. C'est ainsi que le premier type correspond à notre catégorie 6, la seconde à notre cinquième et la troisième à notre deuxième. Au sens strict, nous n'avons pas d'équivalent du quatrième type de Bouchard.

à la fois au primaire et au secondaire, que 17% choisit l'école neutre pour les deux niveaux et 29% l'école multiconfessionnelle. Il y a ici un certain écart entre les opinions de la population en général et celles du personnel enseignant. En effet, alors que chez la première c'est l'école catholique qui l'emporte (37%), chez les enseignants c'est ce que nous avons appelé l'école neutre (celle dans laquelle serait dispensée, au choix, une formation religieuse ou une formation en morale naturelle) qui est la plus populaire (36%). Cette école est un peu comparable au type multiconfessionnel que nous trouvons dans le questionnaire de Bouchard (29%).

3.10 Attitude à l'égard de l'enseignement de la langue seconde

A l'occasion des discussions sur les critères de regroupement des commissions scolaires à Montréal et, en partie, à cause des incidents de Saint-Léonard et des lois sur la langue qui ont été adoptées à la suite de ces événements, il s'est développé, dans le milieu de l'éducation et dans bon nombre d'autres milieux (nationaliste, politique), un débat sur la qualité de l'enseignement de la langue seconde dans les écoles publiques et une interrogation sur le meilleur moment pour commencer l'enseignement d'une langue seconde. Cette interrogation a été et est encore à la fois pédagogique et politique car plusieurs expriment toujours des craintes pour la survie et la qualité de la langue française au Québec; on doute aussi des chances de succès dans le monde adulte des jeunes Québécois unilingues francophones. La nécessité pour les Néo-Québécois et les anglophones de bien posséder la langue de la majorité a aussi été fortement affirmée et discutée. Le procès de l'enseignement actuel de la langue seconde, des enseignants et même de leurs motifs politiques en cette matière, a aussi été amorcé.

C'est pour toutes ces raisons que nous ne considérons pas la question de l'enseignement de la langue seconde comme étant actuellement,

au Québec, une question purement pédagogique à débattre entre spécialistes[1]. Peut-être sera-t-elle dépolitisée un jour. Elle ne l'est pas encore. Derrière la discussion pédagogique sur l'âge idéal pour commencer l'enseignement de la langue seconde, se dessine le débat plus fondamental sur le type de société québécoise désirée, unilingue française ou bilingue, et de l'intégration des francophones en Amérique du Nord.

La question de la langue d'enseignement est associée à celle de l'enseignement de la langue seconde. En effet, nous savons que, pour certaines personnes et certains groupes, l'apprentissage des deux langues (le français et l'anglais) paraît assez important pour qu'ils souhaitent que l'on organise des écoles bilingues dans lesquelles les deux langues seraient des langues d'enseignement égales en droit et en importance. Pour ces personnes et ces groupes, l'école bilingue constitue l'un des moyens les plus efficaces d'apprendre les langues française et anglaise et, avec elles, les deux cultures. A l'opposé, les tenants de l'école unilingue, qu'elle soit française ou anglaise, soutiennent que l'enseignement dans les deux langues risque de créer de la confusion chez les enfants, au détriment de la langue maternelle, et que le bilinguisme individuel généralisé est une utopie qui, à la longue, défavorisera la communauté francophone.

1. Cela ne signifie pas qu'il ne faut pas faire intervenir dans la discussion des arguments d'ordre psycho-pédagogique. Cela signifie, en un certain sens, qu'on ne peut ramener le débat sur ce seul terrain.

   Soulignons encore que, si l'on se fie aux documents déposés et aux synthèses qui ont été faites des audiences nationales portant sur le Livre vert, on ne peut dire que cette question de l'apprentissage de la langue seconde ait soulevé beaucoup d'intérêt. Considère-t-on que le débat qui a eu lieu à la C.E.C.M. il y a quelques années et qui avait amené la C.E.C.M. à commanditer un sondage (Bouchard, P., Cloutier, E., 1976) sur cette question (et d'autres, comme la religion) soit terminé? Nous ne le savons pas. Remarquons cependant que l'Association des professeurs de français a demandé au ministre de l'Education, lors de la consultation sur le Livre vert, de retarder au début du secondaire l'enseignement de l'anglais comme langue seconde dans l'école française (Synthèse des audiences nationales, 1978:100-104).

Avant d'analyser en détail les résultats de notre enquête, soulignons que Bouchard, dans son sondage (1978:205-219), a trouvé que près de huit sujets sur dix (78%) désiraient que l'on enseigne l'anglais dans les écoles françaises et le français dans les écoles anglaises et que neuf sur dix ne croyaient pas qu'apprendre une autre langue que le français (ou l'anglais) risquait de conduire l'élève à une moins bonne connaissance du français (ou de l'anglais). De plus, à peu près les deux tiers de l'échantillon souhaitent qu'on commence à enseigner une langue seconde au début du primaire, que ce soit dans les écoles françaises ou dans les écoles anglaises. Le reste des sujets choisissent plus souvent la fin du primaire (à peu près 25%) que le secondaire (environ 8%). Enfin, soulignons que les variables origine ethnique et lieu de résidence actuel affectent ces tendances; en effet, la population des régions métropolitaines, plus que celle des régions moins urbanisées et les anglophones, plus que les francophones, souhaitent que l'enseignement de la langue seconde, dans les écoles françaises, commence dès le début du primaire[1].

Avec ces résultats en mémoire, examinons la position des enseignants. Notre questionnaire comprenait trois questions sur la langue d'enseignement et le meilleur moment pour commencer l'enseignement de la langue seconde. La question sur la langue d'enseignement (item 355) proposait aux sujets trois types d'école: une école unilingue (française ou anglaise), une école bilingue où les mêmes cours sont offerts en français et en anglais, de sorte que l'élève puisse suivre chacun de ses cours dans la langue de son choix, et une école bilingue où la moitié des cours sont don-

---

1. On ne peut, d'après les informations fournies par Bouchard, savoir si l'effet de la variable lieu de résidence actuel est imputable ou non à la forte concentration de la communauté anglophone dans la région métropolitaine de Montréal et au point de vue différent des anglophones en cette matière.

nés en français et l'autre moitié en anglais, de sorte que tous les élèves apprennent les deux langues. Le premier type d'école bilingue correspond au bilinguisme institutionnel; le second type est censé, théoriquement du moins, engendrer le bilinguisme individuel, ce que le premier type ne garantit pas nécessairement, puisque l'élève peut y suivre tous ses cours dans sa langue maternelle et ne pas se familiariser avec la langue seconde.

Les résultats révèlent que tout près de six enseignants sur dix préfèrent l'école unilingue tandis que 40% optent pour l'école bilingue: 19% choisissent le premier type d'école bilingue (bilinguisme institutionnel) et 21% préfèrent le second (bilinguisme individuel). Ces chiffres témoignent de l'existence au sein du personnel enseignant québécois d'une minorité substantielle en faveur d'une école bilingue (40%).

Ainsi que le lecteur peut le constater en regardant le tableau 45, la majorité des enseignants trouvent qu'on devrait commencer à enseigner l'anglais dans les écoles françaises (84%) et le français dans les écoles anglaises (90%) dès l'école primaire. Si les deux distributions se ressemblent beaucoup, soulignons que les enseignants semblent vouloir faire débuter l'enseignement du français dans les écoles anglaises un peu plus tôt, c'est-à-dire au tout début du primaire (58%), que celui de l'anglais dans les écoles françaises (47% au début du primaire).

Nous avons redistribué une variable d'après les catégories de l'autre afin d'avoir une idée du lien entre les deux distributions et pour regrouper les catégories de réponses. Le tableau 46 ne laisse aucun doute sur la force du lien entre les deux variables. En effet, le coefficient de contingence atteint 0,69, ce qui indique une relation très substantielle. Les données témoignent d'une certaine "cohérence" des sujets dans ce domaine: ces derniers, dans neuf cas sur dix, choisissent à peu près le même moment pour le début de l'enseignement d'une langue seconde, qu'il s'agisse du français ou de l'anglais.

Tableau 45

Moment idéal pour commencer l'enseignement
d'une langue seconde dans les écoles

Catégories	L'anglais dans les écoles françaises (N = 2 778)		Le français dans les écoles anglaises (N = 2 774)	
Au début du primaire	47%	84%	58%	90%
Vers la fin du primaire	37		32	
Au début du secondaire	14		9	
Vers la fin du secondaire	2		1	
Après le secondaire	1		*	

* $\leq$ 0,05%

En regroupant les catégories de réponses, nous avons créé une nouvelle variable intégrant les réponses aux deux questions sur le meilleur moment pour commencer à enseigner la langue seconde. Les nouvelles catégories et les fréquences simples apparaissent au tableau 47 (p. 156).

Cette distribution illustre clairement ce que nous notions précédemment, à savoir que les sujets ont abordé de la même façon la question de la langue seconde, anglaise ou française. Il y a néanmoins 6% des enseignants qui jugent que les élèves inscrits dans les écoles anglaises devraient apprendre le français dès l'école primaire, alors qu'ils considèrent que c'est au secondaire ou même après que les élèves des écoles françaises doivent commencer à apprendre l'anglais. Pour nous, ces

résultats indiquent que très peu d'enseignants estiment que l'enseignement d'une langue seconde constitue un risque pédagogique important pour la bonne maîtrise de la langue maternelle; lorsqu'ils croient qu'un tel risque existe, c'est pour la langue maternelle française qu'ils le perçoivent et non pour la langue anglaise; ce qui les amène à vouloir reporter au secondaire l'étude de l'anglais pour les élèves des écoles françaises.

Il y a par ailleurs un lien appréciable (C = 0,23) entre la variable moment idéal pour commencer l'enseignement d'une langue seconde et la variable type d'école désirée (unilingue ou bilingue). Ainsi que nous pouvons l'observer à la lecture du tableau 48, presque tous les enseignants qui choisissent l'école bilingue souhaitent que l'enseignement d'une langue seconde commence dès le primaire. D'autre part, les enseignants qui préfèrent l'école unilingue, tout en étant, comme la majorité, en faveur de l'enseignement de la langue seconde dès le primaire, sont plus que les autres portés à vouloir retarder cet enseignement au secondaire; ou bien ils aimeraient que débute l'enseignement du français dans les écoles anglaises dès le primaire tout en proposant que soit retardé au secondaire l'enseignement de l'anglais dans les écoles françaises. Ces résultats nous semblent traduire la cohérence des sujets par rapport à la langue seconde.

Les résultats de notre enquête sont assez proches de ceux du sondage de Bouchard auprès de la population du Québec. La seule différence notable est la suivante: les enseignants ont tendance à vouloir retarder un peu plus que la population en général le début de l'enseignement de la langue seconde; une plus grande proportion préfère la fin du primaire ou le niveau secondaire alors que les deux tiers des citoyens choisissent le début du primaire comme moment privilégié. Les enseignants sont donc, plus que la population, d'accord avec la politique gouvernementale qui consiste à faire commencer l'enseignement de la langue seconde au deuxième cycle de l'école primaire (M.E.Q., L'école québécoise, 1979:132). Néanmoins, il y a un fort contingent d'enseignants (47% pour l'anglais dans les écoles françaises et 58% pour le français dans les écoles anglaises)

Tableau 46

Relation entre le moment idéal pour commencer l'enseignement du français, langue seconde, et celui de l'enseignement de l'anglais, langue seconde

Moment idéal: anglais, langue seconde	Moment idéal: français, langue seconde					Ensemble des sujets (N=2 774)
	Début du primaire (N=1 615)	Fin du primaire (N=875)	Début du secondaire (N=258)	Fin du secondaire (N=18)	Après le secondaire (N=8)	
Début du primaire	81%	*	*	0%	13%	47%
Fin du primaire	12	95%	2%	0	0	37
Début du secondaire	6	5	95	0	0	14
Fin du secondaire	1	*	3	100	13	2
Après le secondaire	1	*	0	0	75	1
TOTAL	100	100	100	100	100	100

* $< 0,05$

Le C (0,81) est artificiellement gonflé à cause des nombreuses cases où l'on observe des petites fréquences.

et encore davantage de parents (64% pour l'anglais dans les écoles françaises et 67% pour le français dans les écoles anglaises) qui ne sont pas d'accord avec cette politique, jugeant qu'elle retarde inutilement un enseignement qui pourrait très bien, sans risques importants pour la langue maternelle, commencer au tout début du primaire.

Dans la seconde partie de ce chapitre consacrée aux analyses de sous-groupes, c'est la variable créée en combinant les deux questions de départ que nous utilisons surtout. Notre démarche sera probablement plus économique, tout en étant tout aussi valide, puisque les deux questions sont très fortement reliées (r = 0,73).

Tableau 47

Moment idéal pour commencer l'enseignement d'une langue seconde

Catégories	Fréquences simples (N = 2 774)
Le primaire pour le français et l'anglais.	84%
Le primaire pour le français et le secondaire (ou après) pour l'anglais.	6
Le primaire pour l'anglais et le secondaire (ou après) pour le français.	*
Le secondaire (ou après) pour le français et l'anglais.	10

* $\leq$ 0,05%

Tableau 48

Relation entre le type d'école désirée (unilingue ou bilingue) et le moment idéal pour commencer l'enseignement d'une langue seconde

Début de l'enseignement d'une langue seconde	Type d'école			Ensemble des sujets (N = 2 746)
	Unilingue (N = 1 631)	Bilingue (institutionnel) (N = 534)	Bilingue (individuel) (N = 581)	
Le primaire pour le français et l'anglais.	77%	92%	96%	84%
Le primaire pour le français et le secondaire (ou après) pour l'anglais.	9	2	1	6
Le secondaire (ou après) pour le français et l'anglais.	14	6	3	10
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,23

3.11 Attitude à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés

La plupart des systèmes scolaires occidentaux poursuivent, du moins officiellement, l'objectif démocratique qui consiste à réaliser l'égalité des chances en éducation[1]. Quel que soit le sens donné à l'égalité des chances (égalité d'accès aux services éducatifs, égalité des résultats, etc.), la plupart des réformes scolaires faites en Occident depuis la fin de la guerre ont visé cet objectif démocratique. La réforme scolaire faite au Québec au cours des années soixante n'a pas échappé à cette tendance: elle a, en effet, à la fois cherché à mettre en place un système scolaire moins élitiste et plus démocratique que l'ancien et tenté d'adapter programmes et structures aux réalités économiques de la société industrielle. Ces deux objectifs ont été et sont toujours prépondérants et interdépendants. C'est en fonction d'eux que bon nombre de programmes spéciaux et de lignes de conduite (M.E.Q., 1979:73-82) ont été énoncés et débattus depuis une dizaine d'années.

Si le Québec a fait certains efforts pour démocratiser son système scolaire, bon nombre d'observateurs[2] ont constaté qu'ici comme ailleurs, les remèdes aux inégalités socio-économiques mis à l'essai dans les milieux défavorisés des grands centres urbains ne donnent pas les résultats escomptés, que tous les problèmes ne viennent pas nécessairement du milieu familial des enfants, que l'école même doit être remise en cause et, derrière celle-ci, les systèmes économique et politique qui maintiennent et renforcent les inégalités fondamentales, dont les inégalités dans l'école ne sont qu'une manifestation.

---

1. Voir, pour le Québec, les articles 1,25, 4.6, 4.36, 4.116 et 4.137 du Livre vert (1977).

2. Voir, entre autres, C. Escande (1973), P.W. Bélanger (1970) et M. Janowitz (1969), C. Caouette (1976).

Les remèdes proposés pour les milieux défavorisés proviennent de ce que les spécialistes ont baptisé l'éducation compensatoire. Cette approche implique que les agents scolaires diagnostiquent le plus précisément possible les handicaps psycho- et socio-pédagogiques des enfants de milieu défavorisé et qu'avec des spécialistes, ils établissent et mettent en oeuvre des programmes spéciaux, en collaboration plus ou moins étroite avec le milieu, afin de corriger ou de supprimer handicaps et déficiences. Cela étant fait, il est prévu que la carrière scolaire de l'enfant de milieu défavorisé sera du même type que celle d'un enfant de milieu plus favorisé. Cette manière de faire, libérale d'esprit, suppose que la collectivité accorde, en quelque sorte, un traitement de faveur aux enfants qui en ont le plus besoin. Elle entraîne des dépenses plus élevées et l'affectation de plus de personnel que dans les écoles de milieu socio-économiquement moyen ou supérieur.

Par ailleurs, les succès mitigés de cette méthode[1] ont amené certains éducateurs et certains groupes à réorienter leur approche du problème. En effet, si l'éducation compensatoire peut être qualifiée de libérale et de réformiste, depuis quelques années, les centrales syndicales et certains groupes, comme le Mouvement de démocratisation scolaire à Montréal, ont évolué vers des idées plus radicales: il ne sert à rien, sinon à leurrer la plupart des citoyens et à donner bonne conscience à la "classe dominante" et à la classe moyenne, de tenter de corriger certains déficiences ou handicaps d'enfants de milieux défavorisés lorsque ce qui est en cause, c'est la fonction qu'a l'école de reproduire un ordre économique et social qui suscite, maintient et renforce les inégalités fondamentales. Pour les tenants de cette approche, c'est à la source des inégalités qu'il faut s'attaquer et non pas à une institution, secondaire à cet égard, comme l'école.

---

1. Voir à ce propos: H. Ruimy et L. Van Dromme (1978).

Ainsi que nous l'avons dit dans le volume 4 au sujet de la pédagogie de "conscientisation", et notamment des facteurs "réformisme" et "radicalisme", nous considérons un type d'action prioritairement centrée sur l'école comme un type d'action réformiste et un type d'action prioritairement préoccupée d'une transformation plus fondamentale des institutions politiques et économiques dominantes comme un type d'action radicale. Il y aurait certainement des nuances à faire en ce domaine; néanmoins, il peut être utile de caractériser ainsi, au moins pour le moment, les deux principales approches.

Deux items dans le questionnaire nous permettent d'aborder cette question de l'attitude du personnel enseignant à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés. Ce sont: "En investissant davantage dans les écoles de milieux dits "défavorisés", on permettrait à la plupart des enfants de ces milieux de mieux réussir sur le plan scolaire" (item 917) et "Seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés" " (item 925). Pour nous, le premier item est d'esprit réformiste et renvoie à l'approche de l'éducation compensatoire et le second est voisin du point de vue radical[1]. Les fréquences simples pour ces deux items, rapportées dans le tableau 49, sont révélatrices. En effet, elles indiquent que le personnel enseignant, en majorité (76%), est ouvert à l'approche réformiste de l'éducation compensatoire tout en étant plutôt peu enclin (44%) à accepter le point de vue plus radical.

La moyenne des réponses à l'item 917 est 4,2, alors que la moyenne à l'item 925 est 3,4; ce qui confirme l'accord du personnel enseignant avec l'approche réformiste et sa tiédeur pour l'approche radicale.

---

1. Nous avons été à même de vérifier cette hypothèse dans la constitution des variables dépendantes (Volume 2, p. 71 et 74).

Tableau 49

Ouverture à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés

No des items	Contenu des items	M	Ecart type
917	En investissant davantage dans les écoles de milieux dits "défavorisés", on permettrait à la plupart des enfants de ces milieux de mieux réussir sur le plan scolaire.	4,2	1,2
	Tout à fait d'accord — 17%		
	Passablement d'accord — 21 — 38%		
	Plutôt d'accord — 38 — 55		
	Plutôt en désaccord — 17		
	Passablement en désaccord — 5 — 7		
	Tout à fait en désaccord — 2		
925	Seule une transformation radicale du système économique et politique peut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés".	3,4	1,3
	Tout à fait d'accord — 7		
	Passablement d'accord — 11 — 18		
	Plutôt d'accord — 26 — 59		
	Plutôt en désaccord — 33		
	Passablement en désaccord — 12 — 23		
	Tout à fait en désaccord — 11		

Nous avons redistribué un item d'après les catégories de l'autre, afin de créer une nouvelle variable que nous avons nommée "ouverture du personnel enseignant à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés". Cette variable comprend les quatre types de réponses contenues dans le tableau 50. On peut dire que la première réponse, fournie par 15% des sujets, traduit une orientation conservatrice puisque ceux qui la choisissent s'objectent autant à une affectation supérieure de ressources aux milieux défavorisés qu'à une transformation radicale des systèmes économique et politique. La deuxième réponse est la plus populaire puisqu'elle recueille l'approbation de 40% des enseignants. Cette réponse est d'esprit réformiste, au sens strict du terme: elle dit oui à l'éducation compensatoire et non à l'approche radicale. La troisième réponse, choisie par 36% des sujets, provient de ceux qui aiment jouer sur les deux tableaux à la fois. En effet, ces enseignants optent en même temps pour l'approche de l'éducation compensatoire et l'approche radicale. Il est probable que ces enseignants ne perçoivent là aucune contradiction et estiment qu'à défaut de l'approche radicale, l'approche de l'éducation compensatoire n'est pas à dédaigner et qu'elle est mieux que rien du tout. Enfin, notre échantillon comprend 8% de radicaux, c'est-à-dire des enseignants qui estiment qu'il ne faut pas dépenser davantage dans les milieux défavorisés, (cela n'en vaut pas la peine), mais bien plutôt qu'il est nécessaire de transformer fondamentalement les systèmes économique et politique.

Ces résultats indiquent que le corps enseignant est divisé sur cette question. Cette division est cependant toute relative puisqu'elle oppose essentiellement les deux blocs des sujets des catégories 2 et 3. Or, la plupart des sujets partagent au moins l'idée qu'il faut dépenser davantage dans les milieux défavorisés; ce sont des réformistes. Le personnel enseignant peut donc être perçu surtout comme "centriste"[1] (40%

1. Ces termes sont utilisés ici sans aucune connotation favorable ou défavorable. Ils ne nous sont utiles qu'à situer des points de vue les uns par rapport aux autres dans un champ conflictuel donné.

Tableau 50

Distribution du personnel enseignant sur la variable ouverture du personnel enseignant à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés

Catégories	Fréquences simples (N = 2 680)	
1. Ne pas dépenser davantage pour les écoles de milieux défavorisés ni transformer radicalement le système économique et politique.	15%	
2. Dépenser davantage pour les écoles de milieux défavorisés, sans transformer radicalement le système économique et politique.	40	76
3. A la fois dépenser davantage pour les écoles de milieux défavorisés et transformer radicalement le système économique et politique.	36	
4. Ne pas dépenser davantage pour les écoles de milieux défavorisés mais transformer radicalement le système économique et politique.	8	

pour la deuxième réponse et 36% pour la troisième font donc 76% pour les réponses "non extrémistes" ou "centristes") puisque les réponses à "droite" (15%) comme à "gauche" (8%) du centre ne recueillent que 23% d'appui de la part des sujets.

3.12 Préférence pour un milieu socio-économique particulier

Une des caractéristiques les plus importantes d'un milieu de travail est certainement la configuration socio-économique du milieu ambiant. En effet, bon nombre de travaux en sociologie de l'éducation[1] ont révélé l'influence déterminante du milieu ambiant et de la situation familiale sur le rendement scolaire des enfants. A Montréal, dans certaines écoles situées sur son territoire, la C.E.C.M., suivant en cela certaines expériences américaines (ex.: Head Start), a mis sur pied l'Opération Renouveau[2], visant à compenser ce que l'on a été amené à considérer comme des déficiences dans la famille de l'enfant, et ce, afin de rendre tous les enfants égaux dans l'école et dans la concurrence scolaire, indépendamment du niveau socio-économique d'origine. Soulignons que l'énoncé de politique L'école québécoise, comprend un chapitre consacré à l'éducation en milieu défavorisé (M.E.Q., 1979:73-82).

D'autre part, les écoles privées sont souvent accusées d'être réservées aux enfants des couches favorisées de la population et donc d'être élitistes, alors que l'école publique serait plus véritablement démocratique, accueillant les enfants de toutes les origines[3].

---

1. Pour le Québec, voir notamment C. Escande (1973), P.W. Bélanger (1970), et A. Massot (1979).
2. Pour une critique de l'Opération Renouveau et de ses fondements théoriques (l'éducation compensatoire), voir H. Ruimy et L. Van Dromme (1978).
3. Voir, entre autres, P. Béland (1978).

Il est très probable que certains aspects du travail des enseignants varient en fonction du niveau socio-économique de leurs élèves. Si nos données ne nous permettent pas de creuser cette question, elles nous permettent d'avoir une idée de la perception qu'ont les enseignants du niveau socio-économique du milieu et de leur préférence à ce sujet.

Il se pose ici le problème de la validité d'une telle mesure. En effet, il est possible que les enseignants se trompent plus ou moins grandement sur la configuration socio-économique du milieu ou qu'ils n'aient pas tous compris de la même façon l'échelle que nous leur proposions pour situer la population étudiante de leur école. Remarquons que ce qui nous intéresse surtout, c'est, d'une part, la préférence exprimée par les enseignants en cette matière, et, d'autre part, l'écart entre la perception de la réalité et la préférence ou le souhait. Soulignons aussi que, dans la recherche A.S.O.P.E., c'est au principal d'école qu'on a demandé d'évaluer la configuration socio-économique du milieu ambiant. Vérification faite auprès d'un sous-échantillon aléatoire de principaux, il y a une concordance très élevée entre la perception du principal et une mesure plus objective du niveau socio-économique du milieu. Ceux-ci donc "se trompaient" rarement. Il n'y a pas de raison de croire que les enseignants ont un comportement différent de celui des principaux en ce domaine.

La majorité des enseignants (62%) déclarent que leur milieu scolaire est formé principalement ou uniquement d'enfants d'employés de manufacture et de cols bleus, 18% d'enfants de producteurs agricoles, et 20% d'enfants de cols blancs et de professionnels (tableau 51).

Lorsqu'on les prie d'indiquer leur préférence en ce domaine, 41% des enseignants n'en ont pas vraiment et se disent prêts à travailler auprès d'enfants de l'un ou l'autre des milieux décrits. Parmi ceux qui expriment une préférence, 14% optent pour le milieu agricole, 21% pour le milieu ouvrier et 14% pour le milieu des cols blancs et des professionnels.

Nous avons redistribué les deux variables l'une par rapport à l'autre relatives au milieu socio-économique de l'école afin d'avoir une idée de l'écart entre la perception et le souhait. Les résultats apparaissent dans le tableau 52.

Ils indiquent qu'en général et quelque soit le milieu socio-économique actuel, les enseignants désirent enseigner dans le même milieu ou n'ont pas de préférence nette. Faits intéressants à souligner, ceux qui enseignent dans un milieu agricole sont ceux qui tiennent le plus à ne pas changer de milieu et ceux qui travaillent avec des enfants de professionnels et de cols blancs sont ceux qui sont le plus indifférents.

3.13 Le milieu de travail idéal: une vue d'ensemble

Nous avons tenté, dans ce chapitre de donner un aperçu du vaste domaine d'étude recouvert par le vocable milieu de travail idéal dans l'enseignement. Nous avons, bien sûr, procédé à un choix des thèmes à étudier en fonction principalement des données à notre disposition et de leur pertinence par rapport aux préoccupations des chercheurs et aux politiques du ministère, en vigueur ou en voie d'élaboration. Pour y voir plus clair et pour ordonner notre démarche, nous avons groupé les principaux thèmes retenus autour de deux axes, l'axe organisationnel et l'axe institutionnel, tout en ayant conscience de la perméabilité de ces catégories.

Tableau 51

Comparaison entre la perception du niveau socio-économique du milieu d'enseignement et le niveau socio-économique du milieu d'enseignement préféré

Catégories	Milieu d'enseignement perçu (N = 2 674)		Milieu d'enseignement préféré (N = 2 757)	
Uniquement (ou presque) des enfants de producteurs agricoles.	2%	18	4%	14
Principalement des enfants de producteurs agricoles.	16		10	
Uniquement (ou presque) des enfants d'employés de manufacture et de cols bleus.	13	62	5	21
Principalement des enfants d'employés de manufacture et de cols bleus.	49		16	
Uniquement (ou presque) des enfants de professionnels et de cols blancs.	5	20	5	14
Principalement des enfants de professionnels et de cols blancs.	15		9	
L'un ou l'autre de ces milieux.			41	
Je ne sais pas.			11	

A propos de l'organisation du milieu de travail idéal, rappelons les principaux résultats:

a) La majorité du personnel enseignant perçoit que le pouvoir de décision dans le domaine pédagogique est habituellement partagé entre les enseignants et la direction de l'école. Presque unanimement, le personnel enseignant joint par notre enquête souhaite qu'il en soit toujours ainsi.

b) Les enseignants aimeraient que les directions d'école soient davantage préoccupées d'animation pédagogique qu'elles ne le sont maintenant. Il y a ici un potentiel de collaboration non négligeable.

c) Concernant l'école secondaire, les sujets déclarent qu'elle devrait être plus petite (moins de 1 000 élèves) qu'actuellement et que la polyvalence, instaurée au cours de la réforme scolaire des années soixante, est à la fois avantageuse et désavantageuse pour l'élève. Les sujets semblent en effet quelque peu ambivalents par rapport à la polyvalence dans les écoles secondaires.

Sur le plan institutionnel, les résultats méritent aussi d'être soulignés:

a) Les enseignants sont en faveur, dans l'ensemble, d'une décentralisation des pouvoirs dans le domaine scolaire, mais une décentralisation qui aille jusqu'au palier de l'école et qui ne s'arrête pas au niveau de la commission scolaire.

b) Ils sont ouverts à des relations plus étroites avec le milieu ambiant de l'école et favorables au concept de projet éducatif, du moins tel que nous l'avons estimé à l'aide de l'item 850.

Tableau 52

Relation entre la perception du niveau socio-économique du milieu d'enseignement et la préférence ou la non-préférence pour un milieu d'enseignement de niveau socio-économique donné

Niveau socio-économique du milieu d'enseignement préféré	Perception du niveau socio-économique du milieu d'enseignement				
	Uniquement ou principalement des enfants de producteurs agricoles (N = 482)	Uniquement (ou presque) des enfants d'employés de manufacture ou de cols bleus (N = 340)	Principalement des enfants d'employés de manufacture ou de cols bleus (N = 1 298)	Uniquement ou principalement des enfants de professionnels et de cols blancs (N = 527)	Ensemble des sujets (N = 2 647)
Uniquement ou principalement des enfants de producteurs agricoles.	43%	12%	8%	3%	14
Uniquement ou principalement des enfants d'employés de manufactures ou de cols bleus.	4	29	32	8	21
Uniquement ou principalement des enfants de professionnels et de cols blancs.	5	9	11	31	14
Les uns ou les autres indifféremment.	36	39	40	49	41
Je ne sais pas.	13	11	10	10	10
TOTAL	100	100	100	100	100

C = 0,46

c) Nous pouvons aussi constater une certaine ambivalence chez une partie du corps enseignant, à l'égard de l'enseignement privé, son droit au maintien et au développement.

d) Concernant le critère de regroupement des commissions scolaires, les enseignants ne semblent pas en faveur du statu quo (critère de la religion) et optent pour des commissions scolaires unifiées ou organisées selon la langue.

e) La plupart (83%) des enseignants rejoints désirent qu'il y ait à l'école une certaine forme d'éducation religieuse: 56% souhaitent que celle-ci soit, aux deux niveaux, obligatoire pour tous les élèves (avec ou sans droit à l'exemption).

f) L'enseignement d'une langue seconde doit, d'après la grande majorité du personnel enseignant, débuter à l'école primaire.

g) La position des enseignants par rapport à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés peut être qualifiée de "réformiste" ou de "centriste".

h) En général, les enseignants ou bien n'expriment pas de préférence pour un milieu socio-économique particulier ou bien souhaitent continuer à enseigner là où ils sont présentement. Ceux qui semblent le plus enracinés dans leur milieu sont ceux qui déclarent enseigner dans un milieu agricole.

PARTIE II

ANALYSE DE SOUS-GROUPES

Dans le chapitre précédent, nous avons présenté et analysé l'attitude générale des enseignants face à leur vécu professionnel. Nous allons ici reprendre la même démarche mais, cette fois, afin de déterminer si le vécu professionnel est perçu de façon différente du fait que le sujet appartient à un sous-groupe ou à une catégorie particulière. Il s'agit donc de chercher les liens statistiques entre le vécu professionnel et certaines variables objectives (ex.: sexe, langue...) et subjectives (ex.: valeurs).

On trouvera la liste complète de ces variables au tableau 53. Leur choix relève du cadre de référence et des préoccupations des chercheurs. Ainsi, on trouvera dans cette liste les variables usuelles: âge, sexe, langue, appartenance religieuse, niveau et secteur d'enseignement, scolarité, etc.; aussi, certaines variables s'y ajoutent en fonction du lien que nous présumons entre elles et le vécu professionnel. Dans ce dernier choix, vu une certaine part d'arbitraire qu'il serait difficile de supprimer complètement, nous avons tenté de retenir plus de variables que moins.

Nous nous sommes penchés aussi sur la question des liens statistiques faibles. Parfois ces liens faibles en disent tout autant, sinon plus, que certains liens substantiels, que ce soit par la remise en question de lieux communs et de préjugés bien ancrés ou bien par l'élimination de pistes de recherche peu fructueuses. Nous allons donc retenir et commenter ces "résultats".

Tableau 53

Prédicteurs ou variables utilisés
dans les analyses par sous-groupes

I. Variables socio-démographiques

1. Sexe: 101
2. Âge: 102
3. Etat civil et religieux: 103 et 104
4. Lieu de résidence actuel: 105
5. Origine socio-économique: 109
6. Nombre d'enfants: 111 à 115
7. Langue d'usage: 141

II. Variables socio-culturelles

1. Soins des enfants: 119
2. Tâches domestiques: 120
3. Travail du conjoint: 121
4. Engagement social: 125 à 135
5. Appartenance et pratique religieuse: 138 et 139

III. Variables professionnelles

1. Profil de carrière, investissement dans la tâche et aspirations:
   A. Parents dans l'enseignement: 109 et 110
   B. Conjoint dans l'enseignement: 122
   C. Emploi avant d'enseigner: 316 et 317
   D. Attrait pour d'autres professions: 203 et 204
   E. Enseignement et temps libre: 440 et 442
   F. Enseignement et stress: 437 et 438
   G. Reclassification: 307 et 308
   H. Décertification: 309 et 310
   I. Education des adultes: 327
   J. Métiers parallèles: 136 et 137
   K. Engagement syndical: 444 et 445
   L. Engagement dans la tâche: 427 et 428
   M. Projets d'avenir: 429 et 430

2. Statut actuel:
   A. Années de scolarité reconnues: 305
   B. Qualification légale: 311
   C. Diplôme: 312 et 313
   D. Domaine du diplôme: 312 et 314
   E. Années d'expérience dans l'enseignement: 315
   F. Distance géographique de l'école: 329
   G. Distance géographique d'un campus universitaire: 234
   H. Nombre d'années de scolarité reconnues suite au perfectionnement: 235 et 237
   I. Endroit de la formation initiale: 214 et 215
   J. Proportion du perfectionnement acquis à l'université: 235 et 238

IV. Les valeurs éducationnelles

1. Conception organique de l'éducation:
   A. Score global
   B. Elitisme
   C. Participation des élèves
   D. Développement de la personne
   E. Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation
   F. Auto-apprentissage
   G. Autoritarisme
   H. Subordination de l'école au marché du travail
   I. Individualisation
   J. Remise en cause du diplôme

2. Pédagogie de conscientisation:
   A. Egalité des sexes
   B. Réformisme
   C. Liberté conscientisante
   D. Ouverture au changement
   E. Radicalisme
   F. Conscience des filières scolaires
   G. Egalité des chances

V. Tâche et milieu de travail

La réalité: dimension objective:

A. La tâche et ses paramètres:
   a. Nombre d'élèves durant l'année: 331
   b. Regroupement des élèves: 334 et 335
   c. Matière enseignée: 319 et 320
   d. Temps consacré à l'enseignement des matières pour lesquelles le sujet se sent le mieux préparé: 323
   e. Discussion de questions politiques en classe: 611

B. Milieu de travail: palier organisationnel:
   a. Niveau et secteur (général ou professionnel) d'enseignement: 318
   b. Nombre d'élèves dans l'école: 328
   c. Genre d'école secondaire (général et professionnel): 333
   d. Ecole novatrice: 415
   e. Structure du pouvoir dans l'école: 423, 425, 426
   f. Présence d'un syndicat: 443

C. Milieu de travail: palier institutionnel:
   a. Employeur: 302
   b. Langue de travail dans l'école: 303
   c. Secteur (langue et religion) de l'école: 304
   d. Milieu socio-économique: 330

CHAPITRE 1

LA SATISFACTION AU TRAVAIL

Nous connaissons déjà les attitudes d'ensemble des enseignants à l'égard de leur travail. Toutefois, notre approche jusqu'à présent s'est confinée principalement à examiner le problème de la satisfaction au travail à partir de la théorie de Herzberg, théorie qui réduit l'organisation à une entité autonome: "cette observation montre jusqu'à quel point l'organisation, suivant ces hypothèses, est une source d'identité psycho-sociale quasi complète pour les individus, dans une situation d'équilibre avec la société" (Rainville, 1972:337). Parfois la satisfaction ou l'insatisfaction au travail tire son origine de facteurs externes à l'organisation et n'a donc rien à voir avec un quelconque équilibre entre l'organisation et la société.

Le problème de la satisfaction au travail ne peut être étudié en vase clos. Les forces sociales et les courants idéologiques qui agitent la société traversent de part en part le milieu scolaire et contribuent de façon plus ou moins importante à la formation des attitudes à l'égard du travail. C'est notre but, dans cette partie, d'examiner chez certains sous-groupes, les motifs socio-économiques qui favorisent la satisfaction ou l'insatisfaction au travail[1].

1.1 Perception du climat de l'école

De l'ensemble des analyses que nous avons effectuées concernant ce qui influence le climat de l'école, il apparaît que le nombre d'élèves

---

1. Compte tenu du nombre des sujets, nous n'avons pas cru nécessaire d'utiliser de techniques d'inférence statistique (pour d'autres détails, voir volume 1, p. 40-45).

dans l'école (êta[1] = 0,29) et le fait de vouloir changer d'école (êta = 0,29) sont les deux variables qui sont associées substantiellement à la perception du climat de l'école. En ce qui concerne le nombre d'élèves à l'école, il existe un lien qui peut se décrire ainsi: plus le nombre d'élèves dans l'école est petit, plus le personnel enseignant est satisfait du climat de l'école, et plus il est élevé, plus le personnel voit sa satisfaction décroître. Nous ne disons pas ici "insatisfait" dans la mesure où nous savons déjà que 69% du personnel enseignant se déclare satisfait du climat de l'école. Nous pouvons cependant supposer que si le sujet enseigne dans une école où il y a beaucoup d'élèves, il y a de plus fortes probabilités de le retrouver parmi les 31% insatisfaits du climat de l'école ou qu'il soit moins satisfait que les enseignants d'écoles plus petites.

Il est intéressant de noter que les enseignants qui veulent changer d'école n'appartiennent pas à la même catégorie que ceux qui sont insatisfaits à cause du nombre d'élèves à l'école. Si tel avait été le cas, la technique de l'analyse de classification multiple aurait tôt fait de faire disparaître l'une des variables au profit de l'autre, ce qui constitue un des avantages de ce type d'analyse. La relation que l'on observe entre la perception du climat de l'école par le personnel enseignant et la volonté ou non de changer d'école est du même type que la précédente: plus on veut changer d'école, plus le climat de l'école est perçu comme médiocre. Nous ne sommes pas ici en présence d'un lien de causalité car on ne peut distinguer l'effet de la cause; cependant, même si notre étude ne nous permet pas de chercher en profondeur ce qui pousse un enseignant à changer d'école, il est intéressant d'observer qu'il s'agit là d'une variable qui évolue dans le même sens que la perception du climat de l'école.

---

1. Abstraction faite de la linéarité de la relation, le coefficient êta est l'équivalent d'un coefficient de corrélation de Pearson, et le coefficient bêta, d'un coefficient de corrélation partielle. A noter, cependant, que les coefficients êta et bêta n'indiquent pas le sens (négatif ou positif) de la relation.

Finalement, disons un mot au sujet de deux autres variables qui ont un lien appréciable avec la perception du climat de l'école: "Les parents ont-ils assez de pouvoir?" (êta = 0,17) et "Qui prend les décisions d'ordre pédagogique dans votre école? (êta = 0,17). Dans le cas de la première variable, on note que la satisfaction décroît lorsque les enseignants perçoivent que les parents ont peu de pouvoir à l'école, tandis que, dans le deuxième cas, la même tendance se répète lorsque c'est seulement la direction de l'école ou les enseignants qui prennent les décisions pédagogiques; les sujets semblent indiquer là qu'un juste milieu est garant d'un bon climat à l'école.

Ce qui semble se dégager de l'ensemble de ces résultats, c'est que la perception du climat de l'école serait, pour les enseignants, directement rattachée à des contraintes organisationnelles: prise de décisions, partage des pouvoirs, nombre d'élèves. C'est donc l'organisation scolaire[1], c'est-à-dire un ensemble structuré de contraintes, qui détermine directement ou indirectement la perception du vécu scolaire dont les rapports pédagogiques constituent le point névralgique. Apparemment, ces contraintes sont internes à l'organisation scolaire; toutefois, une brève analyse devrait nous permettre de comprendre que ces contraintes évoluent dans le même sens que les rapports sociaux globaux. Prenons, par exemple, le problème du nombre d'élèves dans l'école, problème qui est lié aux économies budgétaires que permet la concentration des services et, en définitive, aux décisions d'ordre politique qui président à l'allocation des ressources en fonction de telles ou telles priorités ou conceptions de l'éducation. La perception que se font les enseignants du climat de l'école plonge des racines jusque dans les orientations socio-économiques de notre société.

---

1. "Ce concept d'organisation scolaire tient compte de tous les déterminismes qui, agissant du ministère à la salle de classe, affectent l'orientation de l'éducation et de l'instruction dispensée à l'école, de la taille du groupe-classe à la forme de contrôle des absences, en passant par le type de relations entre le personnel enseignant et le personnel professionnel, etc..." (Tiré de: Crespo et Cournoyer, 1978).

1.2 Satisfaction à l'égard des services professionnels

Sur le plan statistique, aucune des variables dont nous avons étudié le lien avec la dimension "satisfaction à l'égard des services professionnels" n'a donné de résultats substantiels ni même appréciables[1]. Ce qui revient à dire que la perception de l'ensemble des enseignants n'est pas modifiée par les variables ou par le fait d'appartenir à l'un ou l'autre des sous-groupes énoncés au tableau 53. Le corps enseignant semble donc se comporter de façon homogène sur cette question.

1.3 Actualisation de soi au travail

Au cours des analyses, nous avons retenu quatre variables propres à éclairer les attitudes des enseignants à l'égard de l'actualisation au travail. Il s'agit de l'attrait vers d'autres professions (êta = 0,36) avant et durant l'enseignement, les projets d'avenir que font les enseignants (êta = 0,22), le fait de considérer que l'enseignement est oui ou non plus monotone que d'autres professions (êta = 0,18) et, finalement, les talents comme facteur de succès dans l'enseignement (êta = 0,17). En ce qui concerne l'attrait vers d'autres professions, ceux qui se disent plus attirés par une autre carrière, avant ou pendant l'enseignement, se disent moins satisfaits du cadre de vie qu'offre leur profession. On observe la même tendance lorsqu'on examine les projets d'avenir des professeurs: ceux qui se dirigent vers l'administration scolaire, ceux qui veulent aller dans un autre organisme relié à l'enseignement et ceux qui désirent quitter complètement l'enseignement déclarent s'actualiser moins dans le cadre de leur travail. Egalement, plus on considère que l'enseignement est monotone, moins on est satisfait de l'actualisation de soi que permet cette profession. Enfin, les enseignants qui considèrent que les talents ne sont pas un facteur de succès dans l'enseignement sont moins satisfaits que l'ensemble.

---

1. Concernant cette dimension de la satisfaction au travail, les analyses de sous-groupes n'ont porté que sur les sujets qui déclaraient que tous les services professionnels énumérés au tableau 2 (p. 27) étaient disponibles. Voir la note 1, p. 26.

Nous n'avons pas parlé d'insatisfaction car, si on retourne aux proportions globales (figure 3, p. 28), on constate que 79% (points 4, 5 et 6 de l'échelle) des sujets se disent satisfaits et seulement 21% (points 1, 2 et 3) se disent insatisfaits de l'actualisation au travail.

De façon générale, ceux qui sont satisfaits à un degré moindre de leur actualisation au travail le sont à partir de causes externes à l'enseignement en classe: l'attrait vers d'autres professions et les projets d'avenir ailleurs dans l'enseignement ou à l'extérieur. La présence de ces variables avalise davantage le doute que nous émettions plus tôt, à l'effet que, dans l'actualisation de soi au travail, on retrouve un phénomène de désirabilité sociale. Si l'on considère que la désirabilité sociale se définit par une prédisposition à répondre aux questions qu'on pose d'une manière socialement approuvée, il n'est pas étonnant de retrouver, parmi ceux qui s'actualisent moins au travail, les enseignants qui sont attirés par d'autres professions ou qui désirent occuper un poste au sein de l'administration scolaire. Ces enseignants peuvent avoir deux sources de motivation: ou bien ils se rattachent tellement à l'image sociale, dans ce cas-ci perçue comme négative, de leur profession, et désirent accéder à d'autres professions plus importantes ou intéressantes, ou bien ils prennent conscience de la distance qui existe entre l'image qu'ils se faisaient de l'enseignement et la réalité concrète qu'ils y découvrent. Cette forme d'aliénation "vers le haut" ou de fuite en avant n'est pas la seule source d'explication d'une baisse de satisfaction que l'on pourrait observer dans l'actualisation au travail. Il existe aussi un facteur relié à l'enseignement, la monotonie, et un d'ordre personnel, les talents.

1.4 Représentation des élèves

La variable qui a retenu, en dernier ressort, notre attention dans les analyses portant sur la représentation des élèves est incontestablement le niveau d'enseignement (êta = 0,40). En effet, les enseignants du secondaire ont, en majorité, une représentation négative, alors

que c'est le contraire au niveau primaire. Cette tendance affecte tout le secteur secondaire notamment les secteurs général et professionnel court. Nous croyons pouvoir ici réellement parler d'insatisfaction dans la mesure où les proportions d'ensemble font état d'un taux d'insatisfaction de 57%. On doit donc admettre que, dans les écoles secondaires, les enseignants ne se font pas une bonne opinion du rendement et de la motivation de leurs élèves.

Avant de questionner ce résultat, voyons ce qu'il en est des autres variables dont les résultats sont appréciables: "le genre de classe" (êta = 0,18), "l'enseignement engendre plus de tension nerveuse" (êta = 0,18), les variables "pédagogie de conscientisation" (êta = 0,21) et "conception organique de l'éducation" (êta = 0,26).

En ce qui concerne le genre de classe dans laquelle l'enseignant travaille, on note que plus l'enseignant perçoit que sa classe est composée d'élèves dit faibles, plus il semble "mal" percevoir ses élèves. Inversement, l'enseignant qui dit enseigner à des classes considérées comme fortes perçoit mieux ses élèves. Ce résultat doit être mis en parallèle avec la dimension élitiste (êta = 0,23) de la conception mécaniste de l'éducation[1]. En effet, plus les enseignants ont une attitude élitiste, plus leur perception des élèves est négative. Ces deux résultats nous indiquent que certains enseignants tirent satisfaction d'être en contact et de travailler avec des élèves doués et motivés qui peuvent "aller loin dans la vie".

Si le fait d'être enseignant au secondaire influence beaucoup la perception des élèves, il semble, par ailleurs, que les valeurs et attitudes face à la pédagogie sont aussi associées, quoique à un moindre degré, à cette perception des élèves. Nous avons vu ce qu'il en

---

1. Voir volume 4; voir aussi le volume 2, p. 62-63.

était vis-à-vis l'élitisme. Par ailleurs, les analyses statistiques révèlent que les tenants d'une pédagogie organique ont tendance à bien percevoir leurs élèves, tandis que ceux qui optent pour une pédagogie mécaniste affirment une tendance contraire. Chez ceux qui conçoivent l'enseignement comme un lieu de conscientisation, on constate une tendance à être insatisfaits des élèves qui croît avec le degré de conscientisation. Toutefois, il faut donner, dans le cas des tenants d'une pédagogie de conscientisation, le bénéfice du doute. En effet, le contenu des items de la dimension "représentation des élèves" supporte l'hypothèse que des sujets aient pu répondre dans le cadre d'une critique de l'école. Cela s'avère d'autant plus plausible que, pour maintes façons de résoudre les problèmes dans l'éducation, les tenants d'une pédagogie de conscientisation et les tenants d'une pédagogie organique de l'éducation se rejoignent (ex.: subventions à l'école privée).

Le niveau d'enseignement, le genre de classe, la tension nerveuse et les conceptions pédagogiques, voilà les contours du problème de la perception négative des élèves de la part des enseignants telle que les analyses statistiques la révèlent. Parmi ces différentes variables, il faut accorder une attention particulière au niveau d'enseignement, puisque les enseignants du secondaire ont plus tendance que l'ensemble à percevoir négativement leurs élèves.

Nous avons trouvé matière à interpréter ces résultats dans une étude menée par Manuel Crespo et Monique Cournoyer[1] dans deux écoles secondaires polyvalentes d'un quartier populaire de Montréal. Même si les sujets de notre enquête ne travaillent pas tous dans ce genre d'école, il nous a semblé que les résultats de l'étude pourraient donner un certain éclairage aux nôtres. En nous appuyant sur l'analyse des auteurs précités, nous pouvons dégager deux types d'explication à la représenta-

---

1. Crespo, Manuel et Cournoyer, Monique (1978).

tion négative que les enseignants se font des élèves. Une première explication tient au fait que l'organisation scolaire, notamment celle du secondaire, délimite "une situation qui fait pression sur les individus et avec laquelle ils composent ou à laquelle ils s'opposent" (p. 27). Dans ce cadre, les enseignants et les élèves ne peuvent faire autrement que d'en venir à un certain type de rapports déterminés par les contraintes scolaires dont les principaux éléments sont les règles (ex.: discipline), les ressources humaines et matérielles et les objectifs (ex.: marché du travail). Les contraintes, telles que le ratio maître-élèves, les programmes d'étude, le gigantisme de l'école, le contrôle bureaucratique, contraintes qu'on retrouve surtout à l'école secondaire, ont un impact certain sur les rapports entre individus. D'ailleurs, le débat social utilise des mots comme "déshumanisation" pour parler de la taille des écoles; on dit aussi que la spécialisation morcelle les rapports entre l'enseignant et les élèves; on affirme que la polyvalente est davantage un lieu de contrôle que d'enseignement; on accuse les programmes d'être inadéquats et éloignés des réalités quotidiennes des élèves, etc. Ces débats qui entourent l'école polyvalente sont connus et se font sur la place publique depuis plusieurs années. Sans entrer dans cette polémique, ce qui n'est pas directement notre propos, disons simplement que ces débats vont jusqu'à remettre en cause la nature des choix socio-économiques qui ont été arrêtés en fonction de l'école durant les années soixante.

La deuxième explication que nous voyons aux résultats que nous obtenons tient à l'enseignant lui-même. Celui-ci, dans l'exercice quotidien de son métier, apporte avec lui l'idéologie que sa profession et la société lui ont inculquée. Cette idéologie, qui évolue dans le cadre des contraintes de l'organisation scolaire, définit les idées, attitudes et comportements de l'enseignant. La forme principale que prend cette idéologie est celle de la "transmission des connaissances" (Crespo, Cournoyer, 1978:75).

L'enseignant conçoit sa tâche comme étant de transmettre des connaissances circonscrites par un programme, dans un laps de temps pré-

cis, à un groupe d'élèves. Dès lors, les élèves qui sont bien perçus sont ceux qui, à travers les tests et examens, affirment leur capacité de suivre les programmes d'études établis et obtiennent de bonnes performances. Inversement, si la transmission des connaissances s'avère un échec, les élèves échouent et des sentiments de frustration apparaissent chez l'enseignant. Cette idéologie a des conséquences, telles que le fait de considérer qu'une partie des élèves ne sont pas scolarisables, de valoriser l'enseignement à des groupes enrichis, de laisser faire ou de marginaliser les élèves qui ont un moins bon rendement.

L'idéologie, qui relève ici d'une conception mécaniste de l'éducation, et les contraintes scolaires nous semblent donc être les deux pôles à partir desquels on peut expliquer la présence de liens entre la représentation des élèves, le niveau d'enseignement, le genre de classe et l'élitisme. Ce qui est en cause ici, ce n'est donc pas nécessairement la psychologie des enseignants et des élèves, mais bien plus la place et la fonction qu'ils occupent dans l'organisation scolaire. Ce qui revient à dire que ce n'est pas uniquement un problème de changement d'attitudes qu'il faut voir ici, mais aussi, et probablement plus, un problème lié aux décisions et orientations politiques et au projet éducatif qui en découle[1].

1.5 Satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail

De l'ensemble des variables étudiées, le seul lien substantiel que nous ayons pu obtenir concernant la satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail[2] concerne le nombre d'élèves à l'école (bêta = 0,31). La relation est la suivante: plus il y a d'élèves à l'école,

---

1. C'est d'ailleurs ce que Bertrand et Valois (1980) documentent.
2. Concernant cette dimension de la satisfaction au travail, les analyses de sous-groupes n'ont porté que sur les sujets qui déclaraient aux items 417 à 422 (tableau 5, p. 39) que toutes les conditions matérielles étaient disponibles. Voir la note 1, p. 37.

plus les professeurs sont satisfaits des conditions matérielles de travail. Plus l'école est petite, moins les professeurs sont satisfaits des conditions matérielles. Cette relation n'a rien de surprenant si l'on songe qu'habituellement ce sont les petites écoles qui sont dépourvues, à divers degrés, de laboratoires, de bibliothèques, d'équipements sportifs et de locaux de travail pour les professeurs. Indépendamment de l'orthogonalité des dimensions[1], ce lien est paradoxal si l'on songe que l'enseignant se dit moins satisfait du climat de l'école lorsque celle-ci est grosse. Ce paradoxe apparent s'estompe si l'on interprète ce résultat comme une volonté des enseignants d'avoir des écoles plus petites, plus humaines, bénéficiant des mêmes services dont disposent les grosses écoles, et ce, peut-être par le biais d'une gestion des ressources s'appuyant sur les technologies appropriées (ex.: enseignement à distance, bibliothèque mobile, etc.).

1.6 Eléments extrinsèques de la satisfaction au travail

Trois liens appréciables ont retenu notre attention à la suite des analyses statistiques. Il s'agit de liens avec les trois variables suivantes: l'âge (êta = 0,19), le prestige associé à l'enseignement (êta = 0,29) et la pédagogie de conscientisation (êta = 0,20).

En ce qui concerne l'âge, nous obtenons une relation curvilinéaire où les enseignants plus âgés, notamment ceux de 55 ans et plus, ont tendance à être plus satisfaits des éléments extrinsèques au travail que les jeunes. Par ailleurs, les enseignants qui pensent que l'enseignement est plus prestigieux par rapport aux autres carrières sont plus satisfaits. Cette tendance baisse considérablement chez ceux qui pensent

---

1. Nous avons isolé l'effet des liens des dimensions entre elles. L'analyse factorielle retenue a regroupé les items en facteurs orthogonaux, c'est-à-dire sans lien statistique les uns avec les autres (r = 0).

que l'enseignement est "beaucoup plus" prestigieux (point 5 de l'échelle). Quant aux conceptions pédagogiques, on observe que plus on est en faveur de la pédagogie de conscientisation, moins on est satisfait des éléments extrinsèques qui se rattachent à l'enseignement (salaire, promotion, sécurité d'emploi).

Une variable, dont le lien avec la variable "éléments extrinsèques" atteint presque notre seuil d'appréciabilité, mérite aussi notre attention. Il s'agit des projets d'avenir (êta = 0,14): tous ceux qui veulent se diriger hors du système scolaire ont tendance à être insatisfaits des éléments extrinsèques de la satisfaction au travail rattachés à l'enseignement.

On a vu, dans notre première partie, que les enseignants, dans leur ensemble, sont d'avis partagés en ce qui concerne les avantages extrinsèques qu'offre leur carrière. Nous croyons être en mesure de départager quel type d'enseignants se disent satisfaits de ceux qui se disent insatisfaits. Du côté des satisfaits, on retrouve plus souvent les gens âgés, les moins favorables à la pédagogie de conscientisation, ceux qui veulent demeurer dans l'enseignement et ceux qui voient cette carrière comme plus prestigieuse (point 4 de l'échelle). De l'autre côté, on retrouve en plus grand nombre les jeunes, les tenants d'une pédagogie de conscientisation, ceux qui veulent s'éloigner ou quitter complètement l'enseignement et ceux qui y voient une carrière moins prestigieuse que les autres professions.

La présence côte à côte de ces différentes variables sans lien logique ou apparent entre elles peut s'expliquer par la composition même de la dimension étudiée "les éléments extrinsèques de satisfaction au travail". L'attitude des jeunes par exemple, peut s'expliquer par le fait qu'on retrouve, dans la dimension, une variable qui porte sur la sécurité d'emploi, une question plus susceptible de préoccuper les jeunes enseignants que les plus âgés. De même, l'insatisfaction que l'on observait

dans la première partie à l'égard de la promotion, est peut-être liée à la présence d'enseignants qui veulent s'éloigner du système scolaire ou le quitter complètement. Afin de vérifier ces différentes hypothèses, nous avons poussé les analyses jusqu'aux items qui composent la dimension (voir tableau 6) afin de déterminer si elles pouvaient être associées à certaines de ces variables identifiées par les analyses de sous-groupes.

Nous avons découvert que, parmi l'ensemble des éléments extrinsèques de la satisfaction au travail, deux items de la dimension étaient liées de façon appréciable à l'âge: les promotions ($r = 0,18$) et la sécurité d'emploi ($r = 0,21$). Cela confirme en partie l'hypothèse que nous émettions plus haut, à savoir que le lien entre l'âge et les éléments extrinsèques est peut-être dû en partie à la présence de la sécurité d'emploi, problème qui affecte les jeunes enseignants. Le lien que l'on observe entre l'âge et les promotions nous indique que, là aussi, les enseignants plus jeunes ont tendance à être plus insatisfaits des mécanismes de promotion que les enseignants âgés. Nous nous retrouvons donc en présence d'un personnel qui vieillit, de plus en plus confronté au plafonnement professionnel en amont et aux contrecoups de la baisse de la natalité et des contraintes budgétaires en aval.

Pour les projets d'avenir, on remarque que ceux qui veulent s'éloigner de l'enseignement en classe ou quitter complètement le domaine de l'enseignement sont, eux aussi, préoccupés par certains aspects spécifiques des éléments extrinsèques: les promotions ($r = 0,24$) et l'image sociale de la profession ($r = -0,16$). Il semble donc que les principales "causes" qui amènent certains enseignants à vouloir s'éloigner ou quitter l'enseignement sont les faibles possibilités de promotion ou bien le manque de prestige social qu'ils attribuent à l'image de leur profession dans la société.

En ce qui concerne le lien entre ceux qui perçoivent l'enseignement comme étant prestigieux socialement et les items qui composent la dimension, on remarque que tous ces items y sont liés mais pas avec la même ampleur: les promotions ($r = 0,29$), la charge de travail ($r = 0,16$), la sécurité d'emploi ($r = 0,17$), le salaire ($r = 0,15$), l'image sociale du professeur ($r = 0,36$), les résultats des négociations provinciales ($r = 0,19$) et locales ($r = 0,19$)[1]. Ce qui revient à dire que plus les enseignants attribuent un certain prestige à leur profession, plus ils seront satisfaits de l'ensemble des éléments, notamment des promotions et de l'image sociale de leur profession. Inversement, une baisse dans la perception du prestige de la profession amènera une baisse de la satisfaction à l'égard de tous les éléments. Là, on peut toutefois s'interroger sur l'ordre de la causalité: est-ce une baisse de la satisfaction à l'égard des promotions, du salaire, ou bien est-ce une baisse des gains en matière de promotion, de sécurité d'emploi et de salaire qui amène une perte de prestige de la profession? Cette dernière question constitue, à notre avis, l'ordre causal le plus probable.

En ce qui concerne les tenants de la pédagogie de conscientisation, on remarque que le lien négatif avec la dimension provient de quatre items: les promotions ($r = 0,17$), la sécurité d'emploi ($r = 0,16$), la charge de travail ($r = 0,16$) et la satisfaction à l'égard des négociations locales ($r = 0,15$). Encore là, l'ordre de la causalité pose un problème: est-ce que le fait d'être en faveur d'une pédagogie de conscientisation amène les sujets à avoir un esprit plus critique à l'égard des promotions, de la charge de travail, des négociations et de la sécurité d'emploi? Ou bien est-ce la détérioration des conditions de travail, la difficulté de maintenir ses droits syndicaux lors des négociations, ou la situation de pression que créent les restrictions budgétaires sur

1. Ces deux derniers items (négociations provinciales et négociations locales) faisaient partie de la dimension originale décrite au volume 2 (p. 89). Nous avons choisi pour les fins de l'analyse de la satisfaction au travail (partie I) d'éliminer les items communs à deux dimensions en les laissant dans une seule; voir note 1, p. 23. Nous retenons, cependant, ces items pour les analyses de sous-groupes.

les revendications syndicales qui amènent les enseignants à orienter leur enseignement en fonction d'une critique de la société? On ne peut répondre de façon mécanique à ces questions, car s'il est vrai que la détérioration ou un recul sur le plan des conditions matérielles du travail provoque de l'insatisfaction, cela ne veut pas dire que, en soi, cette insatisfaction va être canalisée en direction d'une idéologie précise. D'autre part, on ne peut ignorer qu'une idéologie telle que la pédagogie de conscientisation ne peut s'étendre et rallier de nouvelles personnes que dans la mesure où elle se vérifie dans la réalité par des faits probants. Or, une détérioration des conditions de travail fournit souvent ces faits vérifiables qui peuvent alimenter et soutenir le point de vue défendu par les tenants de la pédagogie de conscientisation. Donc, si une idéologie précise, cohérente et contestataire ne naît pas spontanément de la détérioration des conditions matérielles, il n'en demeure pas moins que c'est sur ce terrain que ce type d'idéologie peut avoir une emprise et un rayonnement stable et durable.

1.7 Liberté d'enseignement

Par rapport à l'ensemble des enseignants, aucun sous-groupe ne semble être moins satisfait de la liberté d'enseignement dont il jouit. Le corps enseignant se comporte de façon homogène sur cette question. Toutefois, nous faisons une nuance en ce qui concerne la variable "Qui prend les décisions pédagogiques?", laquelle, sans atteindre notre seuil de substantialité, dénote une tendance appréciable (êta = 0,18). Cette variable nous permet d'observer que les sujets les moins satisfaits en ce qui concerne la liberté d'enseignement sont ceux qui sont confrontés à une direction qui prend toujours ou habituellement seule les décisions pédagogiques. Inversement, les plus satisfaits sont les enseignants qui prennent seuls les décisions pédagogiques. Ce résultat est intéressant lorsqu'il est mis en parallèle avec la représentation de la direction que se font les enseignants. En effet, il y a chez les enseignants qui préfèrent prendre seuls les décisions pédagogiques, une représentation fortement négative de la di-

rection. D'une part, ils semblent satisfaits de leur liberté d'enseignement et, d'autre part, ils ont une opinion assez négative de leur direction. Là, il ne s'agit donc pas du problème d'une direction autoritaire ou exclusive, tel que cela se présente chez les sujets moins satisfaits vis-à-vis leur liberté d'enseignement, mais plutôt d'une direction dont les valeurs et attitudes idéologiques semblent s'opposer aux enseignants.

1.8 Négociations entre l'employeur et les syndicats

Il ressort des analyses qu'une seule variable présente une relation avec les négociations entre l'employeur et les syndicats, et cette relation est à peine appréciable. Il s'agit du niveau d'enseignement (êta = 0,15) où il apparaît que les professeurs du secondaire ont tendance à être moins satisfaits des négociations que ceux du primaire. Serait-ce que les négociations constituent une voie importante pour atténuer certaines déficiences de l'organisation scolaire au niveau secondaire? D'autre part, il se peut bien qu'au cours des quinze dernières années, les professeurs du primaire ont effectivement profité en plus grand nombre des résultats des négociations. Songeons, en particulier, à la disparition des primes de salaire pour ceux qui enseignaient au niveau secondaire. Pour l'ensemble des autres variables indépendantes, le personnel enseignant se comporte de façon homogène quant à son attitude face aux négociations entre l'employeur et les syndicats. Ce résultat est intéressant si l'on songe qu'il signifie que le fait d'être anglophone ou francophone, plus scolarisé, de sexe différent, d'être du secteur privé ou public, etc., n'influence, ni substantiellement, ni appréciablement, l'attitude à l'égard des négociations.

1.9 Sentiment d'impuissance

La variable la plus importante liée au sentiment d'impuissance est la langue d'usage (êta = 0,21). Deux autres variables, l'école novatrice (êta = 0,15) et l'ouverture au changement (êta = 0,18), apparaissent comme appréciables.

L'analyse faite en fonction de la langue d'usage révèle que le sentiment d'impuissance dans le processus décisionnel est davantage répandu chez les francophones. Inversement, cette tendance est moins répandue chez les anglophones. Comment expliquer le fait que les francophones considèrent, dans une plus grande proportion que les anglophones, que le monde de l'éducation est dirigé par un petit groupe de gens influents? L'hypothèse que l'on peut soulever ici, c'est que la communauté enseignante anglophone, de par sa situation culturelle, géographique et économique, est plus en contact avec ces "gens influents" qui tiennent les leviers de commande, alors que c'est l'inverse pour les francophones dont les origines sociales, régionales et culturelles les placent dans une position de faiblesse. Peut-être aussi y a-t-il deux mondes d'éducation, un anglophone et relativement petit, donc accessible, et un francophone, plus gros, plus bureaucratique, donc moins accessible?

En ce qui concerne l'école novatrice et l'ouverture au changement, on observe une relation qui évolue dans le même sens: la perception que l'on a des innovations dans l'école et l'ouverture au changement éloignent les sujets du sentiment d'impuissance. Au contraire, les sujets qui évaluent être dans une école qui n'innove pas et les sujets qui se déclarent fermés au changement ont tendance à se sentir impuissants dans leur milieu. Si la relation évolue dans le même sens, il n'en demeure pas moins que le sentiment d'impuissance naît ici à partir

de deux sources opposées: ceux qui trouvent que ça n'avance pas assez vite ou que l'on ne tient pas assez compte de leurs suggestions et ceux qui pensent qu'il y a trop de changement ou y résistent. Les analyses semblent nous dire que la deuxième tendance (résistance) est légèrement plus répandue que la première (innovatrice).

Ces résultats confirment ceux que Manuel Crespo et Monique Cournoyer obtiennent dans leur enquête auprès d'enseignants d'écoles secondaires en milieu dit défavorisé:

> "Quand les enseignants sont consultés, leurs recommandations prennent tellement de temps à être acceptées et, surtout, ont subi tellement de transformations que lorsqu'elles reviennent, ils ne s'y reconnaissent pas. En fait, ils ont l'impression que les programmes échappent à leur emprise et que tout ce qu'ils proposent n'a pas de suite". (1978:87)

1.10 Représentation de la direction

La représentation de la direction est liée de façon substantielle à une seule variable: "Qui prend les décisions d'ordre pédagogique?" (êta = 0,33). On y observe que lorsque la direction prend seule les décisions pédagogiques, les sujets ont tendance à être moins satisfaits de la direction; aussi, lorsque ce sont les enseignants qui prennent seuls les décisions, les sujets sont moins satisfaits de la direction. En ce qui concerne ce dernier groupe, nous avons vu précédemment[1] qu'il se dit satisfait de sa liberté d'enseignement et que, néanmoins, il est moins satisfait de la direction. La représentation qui est faite de la direction dans ce cas tient probablement plus à des valeurs idéologiques, alors que, dans le cas du premier groupe de sujets, c'est l'attitude même de la direction qui refroidit les enseignants. Nous pouvons ici, sans pouvoir les vérifier, émettre deux hypothèses: ou bien

---

1. Voir partie I, chapitre 1, les sections 1.8 et 1.11.

ces enseignants considèrent que la direction ne s'implique pas assez, ou bien il y a désaccord entre les enseignants et la direction sur, par exemple, les conceptions pédagogiques.

Loin derrière ce premier résultat, on observe un lien appréciable entre le changement d'école et la représentation de la direction (êta = 0,16). Les enseignants qui veulent changer d'école à court terme se représentent la direction de façon moins positive que l'ensemble. Ce qui nous porte à croire que les rapports entre enseignants et direction peuvent s'envenimer au point de provoquer ou de rendre souhaitable des départs. On peut facilement penser que ces enseignants qui ne remettent pas en cause leur carrière dans l'enseignement mais qui désirent seulement aller dans une autre école le font, pour bon nombre d'entre eux, à cause d'un conflit avec la direction. Les données et résultats que nous avons ne nous permettent pas cependant de dire ce qui caractérise ces conflits: autoritarisme? incompétence? divergence de vues? etc.

1.11 Individualisme

Initialement, en ce qui concerne la dimension individualisme, nous obtenons des résultats homogènes pour l'ensemble des variables indépendantes. C'est-à-dire qu'aucune variable n'a un coefficient êta qui atteint le seuil de substantialité. Si l'on se place maintenant du point de vue des tendances appréciables, nous observons deux légères tendances pour les variables scolarité (êta = 0,15) et radicalisme (êta = 0,17). La variable scolarité nous permet d'observer que plus l'enseignant est scolarisé, plus il a tendance à percevoir ses collègues comme individualistes. Ici, il faut retenir deux hypothèses pour éclairer ce phénomène: d'une part, la scolarisation peut développer l'individualisme dans la mesure où l'obtention de crédits, diplômes ou attestations reste sous le signe de la promotion individuelle et non pas collective; d'autre part, il

se peut que les enseignants plus scolarisés déplorent le fait que leurs confrères soient peu enclins au travail en équipe, lieu où leurs connaissances scolaires pourraient être diffusées et confrontées. Ces deux hypothèses contradictoires proviennent du fait que le contenu des variables (tableau 11) qui définissent la dimension "individualisme" fonde ces deux types d'interprétation. Toutefois, nous sommes plus favorables à l'interprétation que nous fournit la première hypothèse: les enseignants davantage scolarisés étant plus individualistes que l'ensemble dans la mesure où la tendance générale à être en faveur du travail en équipe est, nous l'avons vu, très forte au sein du personnel enseignant.

En ce qui concerne la variable "radicalisme", nous observons ce qui suit: plus on est "radical" sur le plan social et politique, plus on perçoit les autres comme "individualistes". Ici aussi, nous devons retenir deux hypothèses contradictoires pour expliquer ce résultat: d'une part, le fait d'être "radical" sur la plan social et pédagogique peut, dans une certaine mesure, conduire ce type d'enseignant à s'isoler face à des confrères peu réceptifs ou réfractaires à ce genre de point de vue politique et pédagogique; d'autre part, il se peut aussi que l'enseignant radical, sans souhaiter un tel état de fait, tire la conclusion que le type de rapport qui domine dans les relations entre collègues est l'individualisme. Si l'on consulte le contenu même de la dimension "individualisme" (tableau 11), nous sommes enclins à retenir la deuxième hypothèse plutôt que la première. Toutefois, ces hypothèses n'ont de sens que dans la mesure où l'on postule que le radicalisme est antérieur, en termes de causalité, à l'individualisme.

1.12 Représentation des parents

Deux variables, quoique liées faiblement à la représentation des parents, expliquent en partie la représentation que le personnel enseignant a des parents. Il s'agit des variables "niveau d'enseignement" (êta = 0,14) et "années d'expérience dans l'enseignement" (êta = 0,13).

Dans le cas du niveau d'enseignement, on observe que les enseignants du secondaire ont une certaine tendance à avoir une représentation des parents moins favorable que ceux du primaire. Si cette tendance est faible, nous l'avons cependant relevée dans la mesure où les enseignants du secondaire ont une perception négative des étudiants et que la perception des parents va souvent dans le même sens: "...les enseignants considèrent la famille comme un des principaux facteurs d'inadaptation scolaire. La famille serait alors la source de difficultés tant au niveau affectif qu'intellectuel chez l'adolescent."[1] (Crespo, Cournoyer, 1978:99). Dès lors, la perception que les enseignants ont des parents serait en continuité avec celle qu'ils ont des élèves. C'est le point de vue qui identifie la famille et l'environnement social immédiat comme étant la source de l'inadaptation ou du manque de motivation des élèves et négligeant le rôle des institutions scolaires.

Nous avons vu au premier chapitre (partie II) que là où le bât blesse, c'est lorsque les enseignants doivent réclamer concrètement l'aide d'un parent. Cette "peur" de l'implication pratique des parents nous apparaît dans toute son ampleur lorsqu'on examine le problème particulier des enseignants à l'enfance exceptionnelle qui ont une représentation négative plus importante des parents (êta = 0,25). Pourquoi le problème est-il dans ce cas plus prononcé? C'est que, croyons-nous, pour certains enseignants à l'enfance exceptionnelle, la famille est la source des problèmes que rencontre l'enfant à l'école. La nature de la tâche du professeur à l'enfance exceptionnelle l'amène à tenir compte du milieu familial de l'enfant afin de définir son approche et ses méthodes pédagogiques. Or, la formation professionnelle et le type de pédagogie qu'on propose à l'enseignant sont généralement d'orientation psychologique. Désorganisation familiale, alcoolisme, foyer séparé, famille nom-

---

1. A noter ici qu'il s'agit de certains enseignants et non pas de tous les enseignants.

breuse, petit logement, etc., telles sont les causes d'inadaptation qui sont généralement retenues par cette approche. La réalité que l'on veut transformer par cette approche ne peut donc mener qu'au cas à cas et à la marginalisation de la famille, facteur négatif. Mais d'où vient la désorganisation familiale? Vient-elle des problèmes personnels des parents ou de leurs problèmes sociaux ou des deux, l'un prédisposant (social) et l'autre accentuant (personnel)? Du moment que l'on pose ces questions, l'approche des parents prend une toute autre dimension dans la mesure où on ne considère plus les individus comme "coupables"[1] de leur situation mais que l'on touche aux inégalités sociales qui sont à la source des problèmes vécus au sein de la famille.

Le problème de la représentation des parents n'est pas dissociable de la représentation des élèves; il n'est donc pas étonnant que l'on retrouve un lien entre l'école secondaire et ces deux variables. Comme explication au phénomène de la représentation négative des parents par les enseignants du secondaire, nous retenons, ici aussi, les mêmes causes que dans notre analyse de la représentation des élèves: l'organisation scolaire et l'idéologie éducationnelle qui domine chez les enseignants. L'organisation scolaire fait référence à la place qui est accordée aux parents dans l'école en termes de pouvoir décisionnel, aux possibilités d'intervention et aux autres contraintes structurelles (ex.: ratio). L'idéologie éducationnelle correspond, pour sa part, aux conceptions qui dominent chez les enseignants dans le processus de formation des maîtres, le milieu professionnel et par le biais de l'orientation pédagogique et scolaire. Donc, le problème n'est toujours pas uniquement un changement d'attitudes entre enseignants et parents, mais aussi et surtout la confrontation des points de vue entre enseignants et

---

1. Sur la question des personnes "coupables" de leur situation, voir l'intéressant ouvrage de W. Ryan (1971), Blaming the Victim.

parents[1] pour en arriver à une unité d'action visant à transformer les inégalités, les conceptions idéologiques et les orientations économiques et politiques qui sont à la source de leur situation sociale commune.

Quant à la variable années d'expérience, il apparaît que plus un enseignant a de l'expérience dans l'enseignement, plus il se représente les parents de façon positive (êta = 0,16). Inversement, moins il possède d'années d'expérience, plus il se représente négativement les parents d'élèves, exception faite des enseignants qui n'ont qu'une année d'expérience où ce lien perd de sa force. Dans ce dernier cas, peut-on parler de la foi des débutants, ou bien du fait que la relation que l'on observe chez ceux qui ont un peu plus d'expérience commence à se résorber? Toujours est-il que les résultats indiquent que l'expérience contribue de façon appréciable à transformer la représentation que l'on a des parents. Comme explication à ce phénomène, nous retenons deux hypothèses: d'abord, il se peut qu'une grande expérience dans l'enseignement fasse référence à une plus grande expérience dans les relations avec les parents d'où la possibilité d'une définition mûrie du lien qui doit exister entre l'enseignant et les parents; il se peut aussi que le nombre d'années d'expérience amène les enseignants à s'orienter vers un projet éducatif dans lequel les parents ont un rôle plus grand ou mieux perçu qu'au début de la carrière. Nous ne pouvons trancher en faveur de l'une ou l'autre des hypothèses dans la mesure où les données supportent les deux interprétations.

---

1. Faut-il rappeler que les "parents" constituent l'enveloppe sociale d'une population hétérogène à bien des égards: langue, ethnie, classe sociale, religion et autres?

1.13 Les liens faibles

Avant d'analyser et de synthétiser les résultats d'ensemble, il serait bon de s'arrêter un instant sur ce que nous avons appelé les "non-résultats". Par liens non substantiels, nous entendons des liens faibles ou inexistants entre les variables et les différentes dimensions de la satisfaction au travail. Comme nous l'avons déjà écrit, la faiblesse des liens entre ces variables et la satisfaction au travail n'implique pas qu'aucune interprétation ne puisse être faite. C'est donc ce que nous allons faire ici en sélectionnant les variables que nous considérons les plus importantes.

a) Le sexe

A aucun moment, la variable sexe n'est apparue dans les résultats de la satisfaction au travail pour indiquer la possibilité que les hommes ou les femmes puissent être plus satisfaits ou non de tel ou tel aspect du travail. Toutefois, nous avons observé que la variable sexe était reliée à certaines dimensions de la satisfaction au travail lors des analyses univariées: nous avons observé que les femmes ont, de façon appréciable, une représentation positive des élèves et que les hommes en ont une négative. Cette relation s'atténue considérablement lors des analyses multivariées (bêta = 0,09); ceci est dû au fait que la variable niveau d'enseignement est celle dont le lien statistique se maintient et élimine les autres. Ce résultat s'interprète de la façon suivante: les enseignants du secondaire ont une représentation négative des élèves, alors qu'au primaire, elle est positive. Or, on sait qu'il y a proportionnellement plus d'hommes au secondaire qu'au primaire. Donc, la différence que nous observions lors des analyses univariées entre les hommes et les femmes était due au fait qu'il y a plus d'hom-

mes au secondaire qu'au primaire. Autrement dit, les hommes et les femmes d'un même niveau ne se différencient pas quant à la représentation qu'ils ont des élèves; un homme du primaire a une représentation tout aussi positive qu'une femme du primaire, et une femme du secondaire a une représentation tout aussi négative qu'un homme du secondaire[1].

De façon générale, nous pouvons donc dire que les femmes ont tendance à ne pas être plus satisfaites de leurs conditions de travail que les hommes. Ce lien faible surprendra dans la mesure où il est courant de rencontrer, dans diverses études (Marion, Dufour, 1970: 27-45) sur la satisfaction au travail, que les femmes ont généralement tendance à être plus satisfaites que les hommes[2].

b) La langue d'usage

Hormis la variable sentiment d'impuissance, la variable langue d'usage n'a aucun lien avec la satisfaction au travail. Cela revient à dire que les anglophones et les francophones se situent de façon presqu'identique à l'égard des divers aspects du travail.

c) Le niveau d'enseignement

Sauf en ce qui a trait à la représentation des élèves, aux négociations entre l'employeur et les syndicats et à la représentation des parents, la variable niveau d'enseignement n'est pas reliée aux différentes

---

1. Le rapport de la C.E.T.E.E.S. (Annexe A, 1975) fait état de ce lien apparent qui existe entre le sexe et la représentation des élèves; toutefois, les auteurs du rapport retiennent la variable sexe comme une variable causale. Nous devons rejeter cette hypothèse.
2. Peut-être ne se donne-t-on pas la peine, dans ces études, d'isoler l'effet des variables indépendantes entre elles.

dimensions de la satisfaction au travail. Pourtant, lors des analyses univariées, nous avons pu noter que le niveau d'enseignement était lié à plusieurs dimensions de la satisfaction au travail, entre autres le climat de l'école (êta = 0,25), les conditions matérielles de travail (êta = 0,27), l'actualisation de soi au travail (êta = 0,17) et la représentation de la direction (êta = 0,20). Ces liens s'effacent ou s'atténuent considérablement lors des analyses multivariées. Par exemple, le lien que l'on observe entre le climat de l'école et le niveau d'enseignement s'atténue considérablement (êta = 0,08) lors de l'analyse multivariée. La raison de cette diminution vient du fait que c'est le nombre d'élèves dans l'école qui s'avère être la principale variable dans l'ordre et la force de causalité. Ceci s'explique par le fait que, si l'on observe une différence de perception du climat de l'école entre les niveaux primaire et secondaire, cela ne provient pas, en tant que tel, du niveau, mais cela est dû au fait que les écoles secondaires ont généralement plus d'élèves que les écoles primaires. Comme corollaire, nous pouvons dire que les professeurs d'une école primaire contenant beaucoup d'élèves n'auront pas une perception très différente du climat de l'école que celle de leurs confrères du secondaire qui travaillent dans un même type d'école.

La force du lien entre le niveau d'enseignement et certaines dimensions de la satisfaction au travail est donc le résultat de liens artificiels qui ont tôt fait de disparaître lorsqu'ils sont confrontés au problème de l'ordre (ou antériorité) et de l'importance de la causalité.

d) Le secteur d'enseignement (public ou privé)

Cette variable est intéressante à maints égards. Tout d'abord, on la retrouve, au chapitre de l'analyse univariée, liée à plusieurs dimensions de la satisfaction au travail: le climat de l'école (êta = 0,21),

la représentation des élèves (êta = 0,38), les conditions matérielles du travail (êta = 0,22), la représentation de la direction (êta = 0,16) et la représentation des parents (êta = 0,15). Par la suite, cette variable voit ses liens atténués par l'analyse multivariée. Toutefois, cette atténuation reste faible mais, en général, suffisante pour que la variable ne rencontre pas ou à peine les normes d'appréciabilité: climat de l'école (êta = 0,13), représentation des élèves (êta = 0,15), conditions matérielles de travail (êta = 0,14), représentation des parents (êta = 0,12).

Cependant, tout au long de ces résultats une même constante revient: les enseignants du secteur privé ont tendance à être plus satisfaits au travail que leurs confrères du public, plus satisfaits du climat de l'école, de la représentation des élèves, des conditions matérielles de travail et de la représentation des parents. La seule exception porte sur la représentation de la direction où les enseignants du privé ne se différencient pas de leurs confrères du public.

Nous ne sommes pas ici en présence d'un lien substantiel ni même appréciable, comme nous l'avons défini, mais il reste que la régularité et la constance avec lesquelles on observe la présence d'un lien entre la variable secteur de l'enseignement et différentes dimensions de la satisfaction au travail nous incitent à retenir ces résultats. Nous pouvons donc sans peine affirmer qu'il y a une tendance soutenue, bien que faible, chez les enseignants du secteur privé à être plus satisfaits au travail que les enseignants du public. Doit-on expliquer ce phénomène par une sorte de conservatisme social propre au milieu du secteur privé ou bien par un milieu scolaire où les conditions matérielles et les relations humaines engendrent un climat de travail plus satisfaisant? On ne peut répondre dans l'absolu à ces questions car, pour prendre un exemple, s'il est vrai qu'une institution privée peut

avoir un nombre d'élèves qui est inférieur à ce que l'on retrouve dans une polyvalente, la satisfaction au travail ne provient pas nécessairement de cette seule donnée objective. Il se peut aussi que les élèves de l'institution privée correspondent au portrait de l'élève qui étudie et réussit bien, donc le genre d'élève qui, comme nous l'avons vu, plaît à l'enseignant qui se définit comme transmetteur de connaissances. Par conséquent, selon cette dernière hypothèse, l'école privée peut favoriser la satisfaction au travail, d'une part par l'amélioration sensible des conditions de travail et, d'autre part, par un accroissement de la présence de certaines valeurs (ex.: élitisme), comme nous le constaterons plus loin, susceptibles de satisfaire l'enseignant sur la plan individuel mais n'ayant pas nécessairement de rationalité sur le plan social (ex.: accroissement du rôle sélectif de l'école).

De même, la perception plus positive des enseignants à l'égard des parents est probablement due au fait que, à l'égard de l'enfant, l'enseignant et les parents défendent la même idéologie éducationnelle: "je suis un enseignant et je vérifie la qualité de mon travail par le rendement de mes élèves"; "je suis un parent qui paie pour son enfant, je m'attends donc à plus de rendement de sa part que dans le secteur public".

Donc, enseignants et parents définiraient leur rôle de façon complémentaire face à un même objectif, c'est-à-dire maximiser les résultats scolaires de l'élève. Toutefois, il ne faut pas aussi sous-estimer le fait que l'école privée peut contribuer sur la plan organisationnel à un contact plus étroit entre l'enseignant et les parents. Encore une fois, on voit ici que l'école privée peut, de par la situation matérielle qui y prévaut, accroître la satisfaction au travail, mais cela ne doit pas nous faire oublier que les valeurs de ce milieu peuvent être un compagnon de route de la satisfaction au travail.

e) La scolarité

Une hypothèse envisageable de la satisfaction au travail est que ceux qui ont plus de scolarité sont généralement moins satisfaits au travail que l'ensemble. Lors des analyses univariées, nous avons retenu la variable scolarité à quatre reprises: actualisation de soi au travail (êta = 0,15), individualisme (êta = 0,13), score global (êta = 0,16) et représentation des élèves (êta = 0,15). Ensuite, lors des analyses multivariées, les liens entre la scolarité et ces quatre dimensions de la satisfaction au travail se sont considérablement atténués. Cela revient à dire que ces liens étaient artificiels.

Prenons, par exemple, la représentation des élèves. Lors de l'analyse univariée, on observe un lien appréciable entre la scolarité et la représentation que l'on se fait des élèves: plus on est scolarisé, plus on se représente de façon négative les élèves. Lors des analyses multivariées, ce lien s'atténue considérablement lorsqu'on met la scolarité en présence de la variable niveau d'enseignement. Autrement dit, ce n'est pas le degré de scolarité qui est associé à la représentation négative des élèves, mais le fait d'être un enseignant du niveau secondaire. Le lien artificiel entre la scolarité et la représentation des élèves est dû au fait que c'est au niveau secondaire que l'on retrouve les enseignants ayant un plus haut degré de scolarisation. Corollaire de tout ceci: un enseignant très scolarisé du primaire n'aura pas une perception très différente des élèves que celle d'un enseignant moins scolarisé et de même niveau; de même, il n'y aura pas de différence notable entre un enseignant très scolarisé du niveau secondaire et un qui l'est beaucoup moins au chapitre de la représentation des élèves.

Ce lien faible de la variable scolarité avec la satisfaction au travail est, par conséquent, très intéressant, car il signifie que

la satisfaction au travail des enseignants ne dépend pratiquement pas de leur scolarité. Ce résultat va à l'encontre de conclusions déjà obtenues dans le même genre d'étude (Marion, Dufour: 1970); il se peut aussi, que le corps enseignant ait évolué.

f) L'âge

Si l'on fait abstraction de la dimension "éléments extrinsèques de la satisfaction au travail, on n'observe aucun lien substantiel ou appréciable entre la variable âge et la satisfaction au travail. Pourtant, lors des analyses univariées, plusieurs liens entre l'âge et la satisfaction au travail sont apparus: représentation des élèves (êta = 0,14), actualisation de soi au travail (êta = 0,16) et représentation des parents (êta = 0,16). Ces liens disparaissent ou s'atténuent lors des analyses multivariées, encore une fois à cause de leur caractère artificiel. Par exemple, le lien entre l'âge et la représentation des parents s'atténue (êta = 0,10) lorsque l'on isole l'effet des années d'expérience dans l'enseignement. Ce qui revient à dire que le lien que l'on observe entre l'âge et la représentation des parents est dû au fait que, généralement, ce sont les professeurs les plus âgés qui ont le plus d'expérience dans l'enseignement. Il s'agit donc d'un lien causal superficiel dans la mesure où il y a une variable qui a prépondérance: les années d'expérience.

g) La distance demeure-école

Nous avons retenu le lien faible de la variable portant sur la distance entre la demeure de l'enseignant et son école et la satisfaction au travail parce que la recherche (Rainville, 1972:345) dans

le domaine de la satisfaction au travail fait de cette question de la distance demeure-travail un facteur d'identification et, par conséquent, de satisfaction au travail. Pour Rainville, cette identification va dans le sens inverse dépendamment que l'on soit au secondaire ou au primaire: au primaire, plus l'enseignant habite près de son école, plus il est satisfait; au secondaire, plus il en est éloigné, plus il est satisfait. Notre étude ne nous a pas permis d'établir une telle relation car, à aucun moment, la variable qui mesure la distance entre la demeure et l'école n'est apparue comme étant liée à la satisfaction au travail, à une exception près: nous avons observé, lors de l'analyse univariée, un lien appréciable (êta = 0,15) entre le score global de la satisfaction au travail et la variable distance demeure-école. Ce résultat est cependant trop faible pour que l'on puisse parler d'une relation allant dans le sens de l'hypothèse précitée.

h) Autres liens faibles ou minimes

Voici quelques-uns des autres résultats obtenus sur lesquels nous ne nous attardons que très peu:

- Le statut civil: nous n'avons pas noté de tendance substantielle ou appréciable entre la variable "état civil" et la satisfaction au travail. On doit cependant relever une exception en ce qui a trait aux éléments extrinsèques de la satisfaction au travail (êta = 0,11) où les enseignants de statut religieux se montrent beaucoup plus satisfaits que la moyenne des enseignants des avantages extrinsèques rattachés à la profession enseignante.

- Les origines sociales de l'enseignant: que ce soit l'occupation du père, sa scolarité ou bien celle de la mère[1], toutes les va-

1. Pour ces trois variables (r = 0,15)

riables de ce type ne se sont pas avérées liées à la satisfaction au travail.

- Le militantisme syndical: cette variable non plus ne s'avère pas liée à la satisfaction au travail; on note toutefois une légère tendance chez ceux qui ont été élus à des postes de responsabilité dans leur syndicat à être plus insatisfaits au travail que la moyenne des enseignants (êta = 0,11). Cette relation faible ne nous permet cependant pas d'affirmer que les militants syndicaux se différencient de l'ensemble des enseignants en ce qui concerne la satisfaction au travail puisque le militantisme syndical n'expliquerait alors que 0,012% de la variation observée.

- Le nombre d'enfants d'âge scolaire: avec cette variable, nous escomptions vérifier l'hypothèse qui veut que les enseignants ayant des enfants d'âge scolaire soient plus ouverts aux besoins des parents. Cependant, cette hypothèse ne s'est pas vérifiée dans la mesure où nous avons observé un lien faible (êta = 0,05) entre la variable nombre d'enfants d'âge scolaire et la représentation des parents.

1.14 Le score global de la satisfaction au travail

Nous pensions que les analyses multivariées concernant le score global de la satisfaction au travail[1] nous permettrait d'établir l'ordre et l'importance relative des diverses variables liées à la satisfaction au travail. Il nous apparaissait évident que le score global aurait pour effet d'établir une hiérarchie parmi les différentes variables causales de la satisfaction au travail, l'intérêt de cette hiérarchisation reposant sur le fait qu'il est souvent opportun de savoir "par quel bout commencer" lorsqu'on veut remédier aux causes de l'insa-

1. Sur la façon de construire le score global de la satisfaction au travail, voir le volume 2 de notre rapport (p. 109-110) et l'appendice G du même volume (p. 161-166).

tisfaction au travail. Comme on le verra plus loin, les résultats ne nous permettent pas de retenir cette interprétation du score global.

Les résultats d'ensemble, dans la partie précédente, nous ont indiqué que le personnel enseignant se dit, en général, relativement satisfait lorsque l'on observe les diverses dimensions factorielles de la satisfaction au travail. Toutefois, les analyses univariées et multivariées portant sur le score global nous ont permis de constater que le personnel enseignant ne se comporte pas toujours de façon homogène. Les variables que les analyses font ressortir sont les suivantes: l'employeur (êta = 0,17), le changement d'école (êta = 0,29), les prises de décision (êta = 0,26), le prestige (êta = 0,19), la pédagogie de conscientisation (êta = 0,16) et la monotonie (êta = 0,15). De prime abord, ce qui frappe dans cette liste, c'est l'absence de variables lourdes (sexe, langue, niveau, âge, scolarité, état civil). De plus, on note la présence de liens entre le score global et certaines variables telles que l'employeur, la tension nerveuse, la monotonie. On se rappellera que ces variables n'apparaissent pas, ou si peu, reliées aux diverses dimensions de la satisfaction au travail, alors que d'autres variables, telles que le niveau d'enseignement, n'apparaissent pas liées au score global alors qu'on pouvait s'y attendre, étant liées à diverses dimensions de la satisfaction au travail.

Afin d'expliquer le phénomène qui se produit, retenons l'exemple de la variable "employeur". Lors de l'analyse des liens faibles, nous avons vu que la variable "employeur" était liée de façon spécifique à plusieurs aspects de la satisfaction au travail. Cependant, ces liens ne sont jamais assez forts pour qu'on les considère comme substantiels ou appréciables. Ce qui se produit dans ce cas-ci, lors des analyses multivariées avec le score global de la satisfaction au travail, c'est que les nombreux liens de la variable "employeur" avec les diverses dimensions de la satisfaction au travail apparaissent renforcés du fait que

tous ces aspects sont regroupés au sein d'un score global. Comme corollaire de cet exemple, on peut prendre la variable "niveau d'enseignement" : on sait qu'il y a un lien très fort entre cette variable et la représentation des élèves (êta = 0,37). Le lien entre le niveau d'enseignement et le score global de la satisfaction au travail est cependant plus faible (êta = 0,13), ce qui veut dire que le niveau d'enseignement est relié fortement à un aspect particulier de la satisfaction au travail mais compte pour peu dans l'ensemble.

Nous avons donc, d'un côté, une variable qui est fortement reliée à un aspect particulier de la satisfaction au travail et compte pour peu dans l'ensemble et, d'autre part, une variable qui apparaît faiblement, ou pas, liée à plusieurs aspects particuliers de la satisfaction au travail mais qui a un lien appréciable avec le score global. Evidemment, ce type de résultat que nous obtenons à partir du score global offre l'intérêt de faire ressortir des variables qui sont présentes aspect par aspect, mais cela remet en cause l'hypothèse que nous émettions à propos du score global: établir l'ordre et l'importance des diverses variables dans ce qui cause la satisfaction ou l'insatisfaction au travail. En effet, nous ne pouvons pas parler d'un ordre de causalité quand le score global a, entre autres, pour effet de nous faire connaître de nouvelles variables qui n'ont que de faibles liens (mais nombreux) avec divers aspects de la satisfaction au travail.

Passons maintenant à l'interprétation des résultats que nous obtenons lors des analyses multivariées entre le score global de la satisfaction au travail et l'ensemble des variables figurant au tableau 53.

a) Le changement d'école

On se rappellera qu'on a observé un lien entre la variable changement d'école et certaines dimensions de la satisfaction au travail:

climat de l'école (êta = 0,29) et représentation de la direction (êta = 0,16). Lors de l'analyse multivariée du score global, le changement d'école apparaît comme la variable la plus importante (êta = 0,29). Ce lien provient probablement du fait que, sur les 70 items que l'on retrouve dans le score global, on rencontre au départ un lien entre la variable "changement d'école" (item 430) et au moins 15 des 70 items.

La variable "changement d'école" n'est pas, à proprement parler, une variable causale dans la mesure où il serait difficile d'établir l'antériorité (i.e. distinguer l'effet de la cause) entre la satisfaction au travail et le changement d'école. Veut-on changer d'école parce qu'on est insatisfait au travail ou bien est-ce qu'on est insatisfait au travail parce que l'on veut changer d'école? D'ailleurs, ni l'une ni l'autre de ces variables ne serait en mesure d'établir les motifs qui poussent les enseignants à changer d'école ou à être insatisfaits au travail. Ces variables sont donc les indicateurs (ou symptômes) d'une situation; elles décrivent plus qu'elles n'expliquent. Ce que notre étude permet d'établir, c'est que ces deux variables évoluent dans le même sens: une hausse du taux d'insatisfaction au travail peut correspondre à une hausse du taux d'enseignants désirant changer d'école et vice versa. Ou, d'une façon plus pratique: les enseignants actuellement insatisfaits au travail veulent probablement changer d'école.

Pour ce qui est de l'étude des motifs qui tissent la toile de fond du lien entre le changement d'école et la satisfaction au travail, notre étude ne peut aller très loin. Tout au plus un retour aux items nous permet-il d'indiquer la voie dans laquelle de futures recherches pourraient être entreprises. En effet, le lien entre le changement d'école et le score global est avant tout un lien avec deux aspects de la satisfaction au travail. le climat de l'école et la représentation de la direction. Si l'on s'en remet aux items composant ces

deux dimensions (cf. tableaux 1 et 10), on constate que les relations interpersonnelles entre confrères, avec les élèves et la direction occupent une place très importante. Dès lors que ces relations deviennent tendues, conflictuelles ou antagoniques, l'air devient, comme on dit, irrespirable pour les enseignants pris dans cet engrenage. La solution la plus facile, à ce moment-là, n'est-elle pas de quitter et recommencer à neuf ailleurs? Encore faut-il, pour que ce genre de solution existe, qu'il y ait des réputations associées au climat des écoles qui circulent entre le personnel enseignant. On doit aussi retenir, dans tout ce processus, l'absence de réaction collective, dans la mesure où l'insatisfaction au travail vécue à travers un changement d'école apparaît comme une réaction individuelle à un problème probablement collectif.

b) La responsabilité sur le plan pédagogique

La deuxième variable en importance (êta = 0,26) liée au score global renvoie à la question "qui prend les décisions d'ordre pédagogique à l'école". Lors des analyses des diverses dimensions de la satisfaction au travail, cette variable s'est avérée liée aux dimensions suivantes: perception du climat de l'école (êta = 0,17), liberté d'enseignement (êta = 0,17) et représentation de la direction (êta = 0,33), donc à des dimensions regroupant 19 items des 70 composant le score global de la satisfaction au travail. Les deux situations qui rendent les enseignants moins satisfaits au travail sont les suivantes: lorsque la direction prend seule les décisions d'ordre pédagogique (situation la plus importante) et lorsque ce sont les enseignants seuls qui prennent les décisions d'ordre pédagogique. Nous avons déjà suffisamment interprété ce résultat dans les analyses précédentes. Ce que l'on peut retenir ici, c'est que les enseignants semblent désirer une direction non autoritaire mais qui s'implique dans les décisions pédagogiques de l'école. L'autoritarisme ou la non implication de la direction peut avoir des conséquences sur le

climat général de l'école, la façon dont les enseignants se représentent leur direction et aussi la liberté d'enseignement dont ils jouissent.

Ainsi, après la variable "changement d'école" où tout semble être vécu sur le plan individuel, nous pouvons ajouter ici un volet à tendance plus collective. Il s'agit, en effet, des enseignants qui se situent face aux structures de pouvoir à l'école (autoritarisme ou non-implication de la direction) et non pas par rapport aux relations interpersonnelles. Donc, s'il peut paraître difficile d'avoir une influence sur les enseignants désirant changer d'école, car il faudrait avoir la genèse des motifs qui les ont amenés à cette décision, ici le problème est d'ordre normatif: il s'agit de déterminer la place et la fonction des agents éducatifs et, sur ce point, tous peuvent prendre position (individus, syndicats, commissions scolaires, ministère).

c) Le prestige

Troisième variable en importance (êta = 0,19) en ce qui concerne le lien avec le score global de la satisfaction au travail, le prestige est, nous l'avons vu, lié aux divers aspects suivants de la satisfaction au travail: éléments extrinsèques de la satisfaction au travail (êta = 0,26) et actualisation de soi au travail (êta = 0,15), donc à des dimensions regroupant 14 des 70 items du score global. De ces 14 items, on se souviendra de liens particulièrement forts avec le prestige de la profession: l'image du professeur dans la société (r = 0,36), la promotion (r = 0,29), l'item 201[1] (r = 0,21), l'item 503[2] (r = 0,21), l'item 754[3] (r = 0,20) et l'item 533[4] (r = 0,18).

---

1. Vous avez, à un moment déterminé, décidé de devenir professeur. Si c'était à refaire, prendriez-vous la même décision?
2. J'ai le sentiment que dans mon travail je peux réellement mettre en valeur mes capacités intellectuelles.
3. Les choses les plus intéressantes qui m'arrivent se produisent dans le cadre de mon travail.
4. Mon travail me permet d'être moi-même.

La configuration de ces items nous donne une idée assez précise de la réalité que recouvre la notion de prestige: une identification assez poussée de certains enseignants avec les buts et objectifs de l'organisation scolaire. Cela veut dire que ces enseignants s'impliquent à fond dans leur travail, car il n'y a pas de malaise entre ce qu'ils pensent et ce qu'ils font, et qu'ainsi ils contribuent au rayonnement social de leur profession.

d) Le secteur d'enseignement

Le lien entre la variable "employeur" et le score global de la satisfaction au travail peut être qualifié d'appréciable (êta = 0,17). Nous avons vu que cette variable figure parmi les liens faibles dans la mesure où les résultats des diverses dimensions de la satisfaction au travail n'ont pas permis d'observer de relations substantielles ou appréciables entre celles-ci et la variable employeur. Nous ne reprendrons pas ici l'interprétation de ces résultats; notons seulement que les résultats que l'on obtient à partir du score global confirment que les enseignants du secteur privé se disent, dans l'ensemble, légèrement plus satisfaits au travail que la moyenne des enseignants. La relation observée reste faible.

e) La pédagogie de conscientisation

Le lien appréciable (êta = 0,16) que l'on observe entre la pédagogie de conscientisation et le score global de la satisfaction au travail fait écho aux liens précédemment observés: représentation des élèves (êta = 0,18), actualisation de soi au travail (êta = 0,15), éléments extrinsèques de la satisfaction au travail (êta = 0,20), sans parler des nombreux mais faibles liens entre cette variable et les diverses dimensions de la satisfaction au travail. Les résultats vont tous

dans le même sens: les tenants de la pédagogie de conscientisation ont une légère tendance à être moins satisfaits au travail que la moyenne des enseignants. Fait à noter: on ne retrouve pas de résultats appréciables dans le cas de la variable conception organique de l'éducation, ce qui nous empêche d'établir une comparaison entre les tenants de divers types de pédagogie en ce qui concerne la satisfaction au travail. A tout le moins, pouvons-nous dire que les tenants d'une pédagogie organique ne se différencient pas de l'ensemble des enseignants quant à la satisfaction au travail, alors que les tenants d'une pédagogie de conscientisation le font.

L'interprétation d'un tel résultat, à savoir que les tenants d'une pédagogie de conscientisation ont tendance à être moins satisfaits au travail, n'est pas chose facile à faire à partir d'un score global. Sans reprendre les argumentations que nous avons émises lors de l'analyse des diverses dimensions de la satisfaction au travail, nous pouvons formuler l'hypothèse générale que le partage de certaines valeurs induit un courant de pensée chez certains enseignants, ou, si l'on préfère, une certaine lecture de la réalité. Dans le cas de la satisfaction au travail, cette lecture a tendance à être moins positive que la moyenne. Il ne semble pas que cette lecture provienne de conditions matérielles ou sociales différentes mais bel et bien d'une adhésion à des valeurs différentes. Ce primat des valeurs sur les questions directement matérielles et organisationnelles va dans le sens de l'hypothèse que nous formulions au début de ce chapitre, à l'effet que la satisfaction au travail n'est pas uniquement le résultat d'un équilibre entre l'individu et l'organisation dans laquelle il travaille. Nous soutenons toujours, entre autres, que les débats idéologiques qui traversent la société influencent de façon importante l'attitude des enseignants à l'égard de leur travail, qu'ils soient tenants d'une pédagogie de conscientisation, d'une pédagogie mécaniste ou d'une pédagogie organique.

Peut-on en arriver à la conclusion que l'adhésion des enseignants à la pédagogie de conscientisation les amène à fausser leur lecture de la réalité, au point de voir des problèmes là où les autres n'en voient pas? Cette conclusion est risquée et étroite dans la mesure où un schéma d'analyse cherche toujours à voir la réalité dans son développement. Les enseignants qui partagent cette façon de voir la réalité seront donc plus critiques à l'égard de certaines politiques ou orientations qui ne permettent pas l'actualisation de telles ou telles valeurs, ou bien d'affecter les ressources de telle ou telle façon. Car, en définitive, le problème revient souvent aux décisions et orientations qui se font dans le cadre d'un projet éducatif, et qui dit projet dit habituellement projet de société, valeurs et rapport de pouvoir[1].

f) La monotonie

Le lien appréciable (êta = 0,15) que l'on observe entre la monotonie dans l'enseignement et le score global de la satisfaction au travail s'interprète de la façon suivante: plus on considère que l'enseignement est monotone, moins on est satisfait de son travail. Rappelons que la monotonie, lors de l'analyse des diverses dimensions de la satisfaction au travail, est liée de façon appréciable (êta = 0,18) à l'actualisation de soi au travail, dimension qui est formée de sept variables. Nous pouvons émettre l'hypothèse que c'est ce lien avec l'actualisation de soi au travail qui perdure lorsqu'on analyse le lien entre le score global de la satisfaction au travail et la monotonie. Toutefois, cette hypothèse ne peut nous aider à résoudre le problème de la causalité qui se pose ici: la monotonie cause-t-elle une baisse dans la satisfaction au travail ou bien est-ce une baisse (pour toutes sortes de raisons) dans la satisfaction au travail qui engendre de la monotonie? Ce problème d'antériorité ne peut être résolu ici.

---

1. Voir Bertrand et Valois (1980).

CHAPITRE 2

LA TACHE IDEALE

On ne peut parler de la satisfaction au travail sans se demander la conception que les enseignants se font de leur tâche. Cette analyse a déjà été amorcée au deuxième chapitre, partie I. Nous allons la poursuivre ici en fonction des prédicteurs, groupements ou catégories qui peuvent expliquer pourquoi le corps enseignant a telle ou telle attitude, ou quel groupe d'enseignants obtient un résultat différent de ce que l'on obtient pour l'ensemble. Ainsi, nous pouvons observer des liens qui peuvent éclairer sous un autre jour les résultats. Nous procédons comme pour l'analyse de la satisfaction au travail.

2.1 Ouverture au groupement hétérogène

Les variables qui ont atteint le seuil d'appréciabilité dans les analyses de classification multiple sont au nombre de trois: le niveau d'enseignement (êta = 0,19), le réformisme (êta = 0,22) et la variable globale concernant la conception organique de l'éducation (êta = 0,24).

Dans le cas du niveau d'enseignement, le résultat peut s'énoncer ainsi: les enseignants du primaire et de la maternelle semblent ouverts au groupement hétérogène, alors que leurs confrères du secondaire y sont davantage opposés, notamment ceux de l'enfance exceptionnelle et du secondaire général. Dans le cas de l'enfance exceptionnelle, on peut comprendre que répondre par l'affirmative au groupement hétérogène revient à scier la branche sur laquelle on est assis, si l'on se place du strict point de vue de la sécurité d'emploi. Nous ne croyons pas cependant que la sécurité d'emploi soit le motif principal autour duquel s'agglutinent consciemment ou inconsciemment les enseignants du secondaire en faveur du maintien de l'enseignement par voies. Si l'on tient compte

de la représentation négative que les enseignants du secondaire ont des élèves et que leur perception du climat de l'école est étroitement reliée au nombre d'élèves dans l'école, on peut comprendre qu'une avenue "facile" et "commode" pour permettre aux professeurs d'affronter ces problèmes reliés aux élèves serait la rationalisation et l'homogénéisation des groupes d'élèves. C'est un pis aller bien sûr, car on se souviendra que les enseignants ont une tendance à l'élitisme, en ce sens qu'ils ne sont pas satisfaits d'enseigner à une (ou des) classe(s) faible(s). Cette solution semble, cependant, préférable aux enseignants du secondaire, plutôt que celle d'avoir à enseigner à une classe hétérogène. Outre l'idéologie de la transmission des connaissances, cela tient peut-être aussi au fait que les enseignants du secondaire se définissent comme des spécialistes, notamment par rapport à une matière[1]. Dans ce contexte, le souci pédagogique de faire face à plusieurs types d'élèves dans une même classe devient une contrainte qui rendrait difficile la transmission des connaissances et par le fait même l'actualisation du rôle de spécialiste, plutôt qu'une partie valorisante de la tâche, puisqu'il est difficile alors de transmettre de façon efficace les connaissances et par le fait même de réaliser le rôle de spécialiste.

Dans le cas de la conception organique de l'éducation, on observe que plus on a une conception organique de l'éducation, plus on est ouvert au groupement hétérogène. Au contraire, plus on est de tendance mécaniste, moins on est ouvert à de tels regroupements. Ce résultat va dans le sens des construits théoriques, à savoir que ce qui distingue, entre autres, la pédagogie organique de la pédagogie mécaniste, c'est le fait que la première est tournée vers les besoins de l'enfant et son rythme d'apprentissage et qu'elle demande aux professeurs d'adapter leurs méthodes d'enseignement en fonction des élèves. A l'inverse, la pédagogie mécaniste ne peut s'adapter à une classe hétérogène, car elle deman-

---

1. D'ailleurs, l'idéologie de la transmission des connaissances irait de pair avec l'idée de spécialisation par rapport à une matière. Donc, spécialisation et transmission de connaissances ne seraient que les facettes d'un même processus. Voir à ce sujet, Bertrand et Valois (1980), particulièrement le chapitre 4.

de à l'élève de suivre le programme, souvent par le biais d'une méthode d'enseignement uniformisée, le problème des élèves qui ne fonctionnent pas au même rythme étant résolu par la création de voies.

Finalement, la relation entre l'ouverture au regroupement hétérogène et le réformisme est la suivante: plus on est de tendance réformiste, plus on est ouvert à l'hétérogénéité; moins on est réformiste, moins on est ouvert au groupement hétérogène. Ce résultat se fonde, d'après nous, sur le fait que les enseignants de type réformiste conçoivent que les inégalités entre élèves sont causées par des facteurs externes à l'école et que l'enseignement par voies vient accentuer ce déficit social en donnant plus de chances et de possibilités aux élèves qui en ont déjà socialement. Il s'agit donc ici d'une tendance qui s'oppose à l'élitisme, car l'école est conçue par les réformistes comme un lieu où l'on peut atténuer les différenciations sociales chez les enfants, le groupement hétérogène étant un moyen parmi d'autres.

2.2 Ouverture au travail en équipe

Le prédicteur qui est de loin le plus important dans l'ensemble des analyses est la langue d'usage (êta = 0,22). En effet, il y a une opposition assez forte au travail en équipe chez les sujets dont la langue d'usage est l'anglais. A vrai dire, on ne peut parler d'opposition au sens strict, car 97% des sujets (N = 2 714) se disent favorables au travail en équipe, ce qui ne laisse que 3% des sujets qui s'y opposent (N = 84). Or, nous savons que les sujets dont la langue d'usage est l'anglais représentent environ 12% de notre échantillon (N = 333). Conséquemment, nous pouvons affirmer qu'à tout le moins, les anglophones sont moins favorables au travail en équipe que les francophones et que, parmi les 3% des sujets qui s'y opposent, il est fort probable qu'on y retrouve une plus grande proportion d'anglophones que de francophones. D'où vient ce penchant moins élevé des anglophones pour le travail en équipe?

D'une part, on se rappelle qu'il y a une faible tendance à percevoir les autres comme individualiste lorsqu'on est plus scolarisé (éta = 0,13). Or, en général, les anglophones sont légèrement plus scolarisés que les francophones (C = 0,14). Toutefois, cette explication est insatisfaisante, voire partielle, dans la mesure où elle ne correspond pas du tout à l'ampleur de la différence que l'on observe entre les deux groupes linguistiques[1]. D'autre part, par rapport à la dimension "sentiment d'impuissance", on se souviendra que les anglophones déclarent en plus grand nombre, qu'ils peuvent influencer personnellement ce qui se fait à l'école. Est-ce suffisant pour expliquer le comportement des anglophones à l'égard du travail en équipe? Il se peut que le fait d'avoir accès au processus décisionnel sur une base personnelle soit un frein au travail en équipe, mais, encore là, il n'y a rien de définitif. Notre étude ne peut apporter aucune réponse finale à ce dualisme anglophones-francophones autour du travail en équipe. La configuration socio-économique des enseignants anglophones est probablement plus complexe que celle des enseignants francophones. Sous l'appellation apparemment homogène d'"anglophone" se tissent de nombreuses valeurs relevant tantôt de l'ethnie d'origine, de la religion, de la classe sociale, du type de formation professionnelle, etc. Ici, la langue ne joue certainement pas de rôle agrégatif car, au départ, le tissu social n'est pas homogène. Le travail en équipe réclame de la part de ses participants la mise en commun de certaines valeurs et la possibilité de communiquer facilement afin d'établir des normes et des consensus.

Si nous pouvions explorer plus profondément la réserve des anglophones face au travail en équipe, nous baserions nos hypothèses de travail sur l'hétérogénéité de ce milieu où, s'il existe un instrument commun de communication, la langue anglaise, il se pourrait que l'en-

---

1. Aussi il ne faut pas oublier qu'il n'y a pas nécessairement une concordance entre le groupe des plus scolarisés et ceux qui s'opposent au travail en équipe.

seignant anglophone base ses attitudes et comportements en référence avec son milieu ethnique ou culturel d'origine beaucoup plus qu'avec ses confrères de travail.

Mentionnons, en terminant, deux faibles tendances en ce qui a trait à l'ouverture au travail en équipe. D'une part, ceux qui disent que l'enseignement permet de s'actualiser pleinement au travail ont une tendance plus forte que l'ensemble à être ouverts au travail en équipe (êta = 0,15). D'autre part, ceux qui sont pour l'égalité des sexes à l'école ont le même type de tendance (êta = 0,17).

2.3 Ouverture au développement technologique

Deux variables, l'égalité des sexes (êta = 0,17) et le réformisme (êta = 0,21) sont associées à la réceptivité au développement technologique. En effet, ceux qui sont favorables à l'égalité des sexes et qui conçoivent l'école comme un lieu où il est possible d'atténuer les inégalités sociales se disent plus ouverts que la moyenne au développement technologique. A l'inverse, les enseignants qui sont moins ouverts à l'égalité des sexes et au réformisme sont moins ouverts au développement technologique. Nous ne croyons pas que l'on soit ici en présence de liens causals au sens strict, mais plutôt de variables concomitantes, dans la mesure où l'ouverture à l'égalité des sexes et aux réformes sociales semble aller de pair avec une attitude positive à l'égard de la technologie éducative.

2.4 Support accru des spécialistes

Nous avons vu que, dans l'ensemble, les enseignants sont d'accord (86%) pour qu'il y ait un support accru de la part de spécialistes. Cela est d'autant plus vrai pour ceux qui, sur le plan de la pédagogie

de conscientisation, sont réformistes (êta = 0,22), et cela l'est aussi chez ceux qui se représentent de façon "négative" les élèves (êta = 0,16). Dans le premier cas, on peut dire que le réformiste conçoit l'école comme un agent de transformation sociale; il en découle logiquement qu'il veut la doter de toutes les facilités matérielles et humaines pour qu'elle mène à bien sa mission sociale. Dans le deuxième cas, les professeurs qui perçoivent négativement les élèves, notamment ceux du secondaire, ont probablement besoin de spécialistes pour leur référer les élèves inadaptés qui causent des problèmes. Ce besoin, qu'il soit fondé ou non, peut nous aider à mieux cerner ce qui ne va pas entre les enseignants et les élèves au secondaire: il se peut, en effet, que la discipline soit un élément important dans la perception qu'ont les enseignants de leurs étudiants. La façon pour les enseignants de régler le problème des relations difficiles avec leurs élèves serait donc de faire appel à des spécialistes. Cela revient peut-être à dire que les enseignants du secondaire cherchent à solutionner ce problème en agissant sur les symptômes et non sur les causes. Peut-être n'ont-ils pas le choix? Peut-être que la dynamique concrète des rapports enseignants-élèves réclame à court terme ce genre de solution en attendant mieux à long terme? En supposant que les enseignants posent les problèmes en ces termes...

2.5 Différenciation verticale dans l'enseignement

L'âge (êta = 0,17). la pédagogie de conscientisation (êta = 0,18), la représentation des élèves (êta = 0,18) et l'actualisation de soi au travail (êta = 0,17) sont les variables qui révèlent certaines tendances particulières par rapport à l'attitude de l'ensemble des enseignants qui sont moyennement favorables à la différenciation verticale dans l'enseignement.

Avec la plus importante des variables, l'âge, on observe la relation suivante: plus on est âgé, plus on est d'accord avec la différenciation verticale. Tout d'abord, disons que les analyses multivariées

nous ont permis de mettre de côté la question des années d'expérience dans l'enseignement car la variable âge, dans le cas présent, vient réduire considérablement l'importance de l'expérience. Qu'est-ce que cela veut dire? Tout simplement que la volonté d'hiérarchiser davantage l'enseignement est véhiculée par les enseignants plus âgés, indépendamment de leurs années d'expérience dans l'enseignement. Donc, l'expérience n'est pas une cause de différenciation verticale, mais l'âge en est une. Cela est important dans la mesure où la différenciation verticale n'est pas nécessairement souhaitée à partir d'une variable professionnelle associée au travail, soit l'expérience, mais à partir d'une variable personnelle, les attitudes et valeurs des gens plus âgés.

Parmi les mesures d'attitudes qui sont reliées à la différenciation verticale dans l'enseignement, la plus importante est sans contredit la variable "représentation des élèves". Ceux qui se représentent de façon moins favorable les élèves ont une forte propension à se retrouver du côté de ceux qui préconisent le plus la différenciation verticale dans l'enseignement. Nous n'établissons pas ici l'ordre de causalité entre ces deux attitudes, mais il est intéressant de noter qu'on retrouve du même côté de la médaille la perception négative des élèves et la volonté d'hiérarchiser. De plus, les mesures des différents types de pédagogie nous font voir d'autres aspects. Par exemple, les enseignants de tendance mécaniste, d'une part, et ceux attirés par la pédagogie de conscientisation, d'autre part, sont aussi ceux qui sont plus favorables que la moyenne à une différenciation verticale. Inversement, les enseignants de tendance organique et ceux qui sont peu attirés par une pédagogie de conscientisation sont ceux qui veulent le moins une différenciation verticale. Faut-il en conclure que les enseignants favorables à une pédagogie de conscientisation sont mécanistes au sens où nous l'entendons? Pas nécessairement, car s'il faut observer un lien

fort important (r = 0,56) entre l'adhésion à la pédagogie de conscientisation et celle à la pédagogie mécaniste, dans ce cas-ci, ce n'est peut-être pas pour les mêmes raisons. Ces raisons nous restent inconnues et notre étude ne nous permet pas d'aller chercher plus profondément les motivations derrière cette même attitude favorable à la hiérarchisation dans la tâche.

2.6 Coordination et changement de fonctions

Concernant cette dimension où les enseignants désirent être ceux qui coordonnent et assument, en définitive, le leadership des intervenants dans leur milieu, notamment les spécialistes, nous avons observé que, en général, l'ensemble de la population se comporte de façon homogène. Exception faite d'une seule variable, le réformisme (êta = 0,23) où l'on observe un écart important sur cette question de la coordination entre les moins réformistes et ceux qui le sont plus. Les réformistes apparaissent comme étant ceux qui sont le plus en faveur d'une coordination et d'un leadership enseignant face à l'ensemble des agents éducationnels intervenant au même niveau. Cette attitude des réformistes reste en continuité avec leur ouverture aux spécialistes et à la technologie éducative; tout ce qu'on ajoute ici comme information, c'est qu'ils veulent assumer un rôle de leadership dans le contexte d'une école plus ouverte à ces nouveaux intervenants.

2.7 Pluralité des outils pédagogiques

Comme pour la dimension précédente, la dimension de la pluralité des outils pédagogiques ne crée pas de sous-groupes ou catégories se différenciant de façon substantielle de l'ensemble de la population. La seule variable qui y est appréciablement liée est l'égalité des sexes (êta = 0,22). Nous observons que ceux qui démontrent une ouverture

plus grande à cet égard sont ceux qui sont en même temps plus ouverts que la moyenne à la pluralité des outils pédagogiques. En revanche, les enseignants de tendance sexiste sont beaucoup moins ouverts que la moyenne à la pluralité des outils pédagogiques. Comment expliquer que l'égalité des sexes soit reliée de près à la pluralité des outils pédagogiques? Nous ne croyons pas qu'il y ait là une relation de cause à effet, mais plutôt qu'on est en présence d'un ensemble d'attitudes qui varient ensemble pour une même catégorie d'enseignants. Le lien qui s'établit ici est peut-être dû au fait que les outils pédagogiques qu'on leur propose actuellement comportent des aspects discriminatoires et sexistes?[1] Si tel est le cas, il est facile de comprendre qu'ils réclament un plus grand pluralisme et plus fortement que la moyenne en matière d'outils pédagogiques. Mais, plus probablement, à cause du contenu des variables formant la dimension "pluralité des outils pédagogiques", nous sommes ici en présence d'un lien concomitant avec tout ce qui concerne le changement.

2.8 Spécialisation en fonction des matières

La dimension spécialisation en fonction des matières n'a donné lieu à aucun écart substantiel ni appréciable par rapport à la moyenne lorsque nous l'avons mise en relation avec l'ensemble des variables indépendantes.

Par ailleurs, seulement deux variables y sont légèrement associées. Il s'agit du niveau d'enseignement (êta = 0,12) et du nombre d'années d'emploi avant d'enseigner (êta = 0,12). Dans le cas du niveau d'enseignement, il apparaît que les enseignants du niveau secondaire, notamment ceux du professionnel court, sont ceux qui ont tendance à se dire en faveur de la spécialisation, les enseignants du niveau primaire ne se différenciant pas de la moyenne géné-

---

1. Voir en particulier l'étude de Carlos et Archambault (1977) et de Dunnigan (1976).

rale. Quant à la variable concernant le nombre d'années avant d'enseigner, la relation est la suivante: plus un enseignant a d'années d'emploi[1] avant d'enseigner, plus il est en faveur de la spécialisation. Ceux qui ont peu d'expérience de travail en dehors de l'enseignement ne se différencient pas de la moyenne générale, sauf dans le cas de la catégorie des enseignants qui disent avoir au moins une année d'expérience où l'on note une tendance à être en désaccord avec la spécialisation.

Compte tenu du partage à peu près égal de l'ensemble des enseignants sur la question de la spécialisation, les résultats non appréciables s'avèrent intéressants pour établir un certain clivage. Que l'enseignement au secondaire, notamment le professionnel court, et le nombre d'années d'expérience de travail hors de l'enseignement fassent pencher la balance en faveur de la spécialisation en fonction des matières nous démontre que plus on se rapproche du marché du travail, plus on cherche ou souhaite une spécialisation en fonction des matières. D'une part, parce que l'enseignant du professionnel court doit former des étudiants qui se dirigeront directement vers le marché du travail; d'autre part, parce que ces enseignants qui ont une longue expérience dans un travail autre que l'enseignement ont été la plupart du temps recrutés sur la base de leurs connaissances spécifiques et offrent très peu de mobilité sur le plan des connaissances générales. Plus on s'éloigne du marché du travail, plus on est en faveur d'un enseignement à caractère plus général, donc plus on s'oppose à la spécialisation. Bien sûr, il s'agit là d'interprétations et les tendances ne sont pas des plus marquées; aussi, suggérons-nous qu'on les retienne à titre d'hypothèses de travail.

---

1. Les enseignants du professionnel court sont ceux qui ont le plus d'années d'emploi avant d'enseigner. Ces résultats sont donc convergents.

De même le lecteur doit-il relativiser les résultats en se rappelant que la dimension "spécialisation en fonction des matières" est composée de deux items, l'un et l'autre s'adressant à l'ensemble des sujets, mais dans un cas (item 832) il s'agit de la spécialisation sans référence à un niveau d'enseignement particulier, et dans l'autre (item 612) ce n'est que la spécialisation au primaire qui est en cause. Il se peut que les tendances observées ici auraient été plus importantes, ou moins, si nous les avions analysées pour chacun des items composant la dimension "spécialisation en fonction des matières".

CHAPITRE 3

LE MILIEU DE TRAVAIL IDEAL

Ce chapitre est entièrement consacré à la présentation et à la discussion des résultats des analyses de sous-groupes portant sur le milieu de travail idéal. En conformité avec la démarche de la première partie portant sur les résultats pour l'ensemble de la population enseignante jointe par notre enquête, nous traitons d'abord des éléments proprement organisationnels du milieu de travail idéal: la conception qu'ont les enseignants du partage du pouvoir à l'école, du rôle de la direction dans l'animation pédagogique, de la polyvalence et de la taille idéale d'une école secondaire et de ce qu'ils souhaitent dans ce domaine. Ensuite, nous discutons des aspects institutionnels d'un même milieu de travail idéal: la décentralisation, les relations avec le milieu environnant, l'enseignement privé, le critère de regroupement des commissions scolaires, l'enseignement religieux, celui d'une langue seconde (française ou anglaise), une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés et le milieu socio-économique de l'école.

Il importe de souligner dès le départ que des contraintes de temps nous ont empêchés de poursuivre aussi loin que nous aurions aimé le faire certaines des analyses de sous-groupes. C'est ainsi que l'analyse de l'ensemble des éléments organisationnels doit être considéré comme préliminaire et ouverte sur des approfondissements subséquents à la publication de ce volume. Dans ce chapitre, les analyses de sous-groupes au sujet des caractéristiques organisationnelles ont exclusivement visé les variables objectives et structurelles associées à une préférence, alors que dans le cas des analyses concernant l'aspect institutionnel du milieu de travail idéal, nous avons cherché à la fois les variables objectives et les variables d'attitudes ou subjectives, capables de rendre compte d'une partie de la dispersion des réponses des enseignants à nos questions. L'analyse relative aux éléments institutionnels, sauf

celle de la préférence ou non pour un milieu socio-économique donné et pour le critère de regroupement des commissions scolaires, est donc plus complète et du même type que celle qui porte sur la satisfaction au travail et la tâche idéale; elle nous a conduits à découvrir et à observer la force des liens associant, d'une part, l'ensemble des caractéristiques objectives, les attitudes et les valeurs du personnel enseignant et, d'autre part, l'orientation de ce même personnel face aux divers thèmes que nous avons regroupés au palier institutionnel du milieu de travail idéal.

3.1 Perception de la structure du pouvoir à l'école et du rôle de la direction d'école sur le plan de l'animation pédagogique. Attentes des enseignants dans ce domaine.

Nous avons observé précédemment que les enseignants, en général, perçoivent que les décisions d'ordre pédagogique qui touchent l'ensemble de leur école sont prises conjointement par la direction et par eux-mêmes, que cet état de chose correspond à leur désir quasi-unanime et que plus ils ont le sentiment de partager le pouvoir dans le domaine pédagogique avec la direction de l'école, plus ils ont un niveau élevé de satisfaction au travail, une perception positive du climat de l'école et une représentation également positive de la direction de l'école. Nous avons aussi observé que la plupart des enseignants estiment que les élèves et leurs parents ont assez de pouvoir. Ceux qui ne partagent pas cet avis désirent en général que les élèves et les parents détiennent plus de pouvoir.

Quant au rôle de la direction de l'école sur le plan de l'animation pédagogique, la tendance générale va dans le sens de l'amplification de ce rôle et non pas de son atténuation.

Nous nous sommes demandés si certaines caractéristiques structurelles du milieu de travail étaient associées à la perception qu'ont les enseignants de la répartition du pouvoir dans leur école et si ces caractéristiques influençaient la dispersion des réponses aux questions portant sur ce thème. Les analyses préliminaires semblent indiquer qu'au moins le niveau d'enseignement et la taille de l'école influencent sensiblement la perception qu'ont les enseignants du processus de décision sur le plan pédagogique. En effet, ainsi que le lecteur peut le constater en regardant les résultats rapportés dans le tableau 54 (C = 0,22), 42% des enseignants du niveau secondaire déclarent que c'est toujours (ou presque) ou habituellement la direction seule qui prend les décisions sur le plan pédagogique, alors que 21% de leurs collègues du primaire affirment la même chose. Les enseignants du secondaire ont donc plus que leurs collègues du primaire le sentiment que la direction monopolise l'ensemble des décisions d'ordre pédagogique.

La taille de l'école influence aussi quelque peu la perception du processus de décision. En effet, il semblerait que plus l'école est de grande taille, moins les enseignants participent de plain-pied avec la direction aux décisions sur le plan pédagogique. Cela est surtout le cas chez la sous-population des enseignants du secondaire (tableau 55). L'on pourrait donc croire que l'accroissement des effectifs scolaires a pour effet d'augmenter l'éloignement du personnel enseignant des centres de décision et de faciliter ainsi à la fois une plus grande concentration du pouvoir pédagogique dans les mains de la direction de l'école et aussi l'émiettement de celui des professeurs.

Si, au primaire, nous observons la même tendance qu'au secondaire, associant la taille de l'établissement scolaire et la perception du processus de décision sur la plan pédagogique, cette relation demeure faible (C = 0,11). Ainsi que le révèlent les résultats contenus dans le tableau 55, ce n'est qu'au secondaire que cette relation attire notre attention.

T

Relation entre le niveau
la responsabilité su

Identification des responsables sur le plan pédagogique à l'école
Toujours (ou presque) la direction seule.
Habituellement la direction seu
Toujours (ou presque) la direct et les professeurs ensemble.
Habituellement la direction et professeurs ensemble.
Toujours (ou presque) les profe seurs seuls.
Habituellement les professeurs seuls.
TOTAL

C = 0,22

Tableau 54

veau d'enseignement et la perception de
é sur le plan pédagogique à l'école

bles	Niveau d'enseignement		Ensemble des sujets
	Primaire (N = 1 252)	Secondaire (N = 1 468)	(N = 2 720)
rec-	8%	15%	12%
seule.	13 } 21	27 } 42	21 } 33
rection .	28	18	23
et les	46	37	41
rofes-	3	2	3
urs	2	1	1
	100	100	100

Tableau 55

Relation entre la taille de l'école secondaire et la perception de la responsabilité sur le plan pédagogique

Responsables sur le plan pédagogique à l'école	Nombre d'élèves à l'école					Ensemble des sujets (N=1 464)
	Moins de 299 (N=143)	De 300 à 599 (N=205)	De 600 à 999 (N=252)	De 1 000 à 1 999 (N=567)	2 000 et plus (N=297)	
Toujours ou habituellement la direction seule.	26%	29%	35%	46%	57%	42%
Toujours ou habituellement la direction et les professeurs ensemble.	70	69	62	51	41	55
Toujours ou habituellement les professeurs seuls.	4	2	3	3	2	3
TOTAL	100	100	100	100	100	100

C = 0,21

En effet, à ce niveau, plus l'école est de grande taille, plus le personnel enseignant a tendance à se sentir éloigné du processus de décision et plus l'école est petite, plus ce même personnel est porté à déclarer que ce sont toujours (ou presque) ou habituellement la direction et les professeurs ensemble qui prennent les décisions sur le plan pédagogique. Cette relation n'est cependant pas substantielle (C = 0,21).

S'il n'y a pas de lien entre la perception du processus de décision sur le plan pédagogique dans l'école et la perception du pouvoir des parents, il y en a un et presque substantiel (tableau 56, C = 0,28) entre la perception de ce processus de décision et la perception du pouvoir des élèves à l'école. En effet, si les deux tiers (66%) du personnel enseignant considèrent que les élèves ont juste assez de pouvoir dans l'école, moins de 50% sont de cet avis là où la direction semble décider toujours (ou presque) ou habituellement des questions pédagogiques. Par contre, 76% des enseignants qui perçoivent l'existence d'une quelconque forme de co-décision évaluent à "juste assez" le pouvoir des élèves dans l'école. De même, lorsque les enseignants semblent être les uniques responsables, une majorité certaine (58%) perçoit que les élèves ont suffisamment de pouvoir. Cette relation se maintient lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement.

Ces résultats semblent indiquer que là où les professeurs participent avec la direction à l'ensemble des décisions pédagogiques, ils ont davantage l'impression que les élèves exercent aussi un certain pouvoir.

A l'inverse, dans la situation où la direction paraît monopoliser la décision, plus du tiers des sujets (37%) estiment que la place réservée aux élèves dans la structure du pouvoir est insuffisante; là où les enseignants semblent décider seuls, 32% sont de cet avis alors que, dans la si-

Tableau 56

Relation entre la perception de la responsabilité sur le plan pédagogique et la perception du pouvoir des élèves dans l'école

Evaluation du pouvoir des élèves dans l'école	Responsables dans l'école			
	Toujours ou habituellement la direction seule (N=882)	Toujours ou habituellement la direction et les professeurs ensemble (N=1 740)	Toujours ou habituellement les professeurs seuls (N=99)	Ensemble des sujets (N=2 721)
Nettement pas assez	15%	4%	13%	8%
Pas assez	22 } 37	12 } 16	19 } 32	16 } 24
Juste assez	48	76	58	66
Trop ou beaucoup trop	15	8	10	10
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,29

tuation où enseignants et direction partagent le pouvoir de décision, seulement 16% jugent que les élèves n'ont pas assez ou nettement pas assez de pouvoir dans l'école.

Cela peut vouloir dire que le personnel enseignant a tendance à percevoir la situation des élèves comme le reflet de sa propre situation dans la structure du pouvoir à l'école et que lorsqu'il se perçoit comme exerçant lui-même un pouvoir de décision conjointement avec la direction, il est porté à croire que les élèves sont aussi bien situés par rapport à l'exercice du pouvoir. En d'autres termes, là où les enseignants partagent avec la direction le pouvoir pédagogique, les élèves semblent en posséder un peu plus qu'ailleurs. Là où la direction semble tout décider seule, les enseignants et les élèves possèdent moins de pouvoir. Du moins, c'est ainsi que les choses nous sont rapportées par les enseignants.

Quant au pouvoir des parents dans l'école, trois caractéristiques structurelles en influencent l'évaluation de la part du personnel enseignant rejoint par notre enquête: il s'agit du niveau d'enseignement, du secteur d'enseignement et de la taille de l'école. En effet, alors que sept enseignants du primaire sur dix estiment que les parents ont suffisamment de pouvoir à l'école, 51% de leurs collègues du secondaire sont de cet avis; 41% de ces derniers pensent que les parents n'ont pas assez (29%) ou nettement pas assez (12%) de pouvoir à l'école, alors que 19% des enseignants du primaire expriment un point de vue identique (tableau 57, C = 0,24).

Cette évaluation est peut-être associée à la participation des parents à la chose scolaire, participation généralement plus élevée au primaire qu'au secondaire. Elle est peut-être aussi liée aux décisions importantes que doit prendre l'élève au cours de ses études secondaires, décisions certainement plus importantes que pendant le cours primaire et qui,

Tableau 57

Relation entre le niveau d'enseignement et l'évaluation du pouvoir des parents dans l'école

Evaluation du pouvoir des parents dans l'école	Niveau d'enseignement		Ensemble des sujets (N=2 731)
	Primaire (N=1 256)	Secondaire (N=1 475)	
Nettement pas assez	4% } 19	12% } 41	9% } 32
Pas assez	15	29	23
Juste assez	71	51	60
Trop	8	7	8
Beaucoup trop	2	1	1
TOTAL	100	100	100

C = 0,24

peut-être, nous disent les enseignants concernent au premier chef les parents. Quoiqu'il en soit, c'est donc au primaire que les enseignants évaluent davantage comme suffisant le pouvoir des parents; rappelons que c'est aussi à ce niveau qu'ils avaient plus tendance à considérer que les décisions concernant la pédagogie intéressaient également la direction et les professeurs. L'on peut donc faire l'hypothèse que la répartition actuelle du pouvoir entre les divers agents éducatifs semble poser moins de problèmes à l'école primaire qu'à l'école secondaire. Des mesures plus fines et plus complètes du phénomène du pouvoir nous semblent nécessaires pour vérifier cette hypothèse que suggèrent nos analyses préliminaires.

Par ailleurs, lorsque nous divisons la sous-population d'enseignants du secondaire suivant qu'elle travaille au secteur public ou dans le secteur privé, nous observons le phénomène suivant: d'une part, c'est au secteur public que les enseignants ont le plus tendance à considérer que les parents n'ont pas assez (31%) ou nettement pas assez (13%) de pouvoir dans l'école; au privé, 22% des sujets sont de cet avis; d'autre part, c'est dans le secteur privé qu'on semble le plus satisfait (61%) de l'état actuel des choses en ce domaine ou que l'on considère les parents comme trop puissants dans l'école (17%) ($C = 0,17$).

Enfin, soulignons l'existence d'une relation sensible ($C = 0,23$) entre la taille de l'école et l'évaluation du pouvoir des parents à l'école. En effet, le tableau 58 indique clairement que plus l'école est grande, plus les enseignants perçoivent que les parents ont peu de place dans la structure du pouvoir; plus l'école est petite, plus la situation semble être convenable pour les parents, selon les enseignants. Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, cette relation devient faible pour le niveau primaire, tout en demeurant sensible au niveau secondaire.

Tableau 58

Relation entre la taille de l'école et
l'évaluation du pouvoir des parents à l'école

Pouvoir des parents dans l'école	Nombre d'élèves à l'école					Ensemble des sujets (N=2 748)
	Moins de 299 (N=693)	De 300 à 599 (N=763)	De 600 à 999 (N=409)	De 1 000 à 1 999 (N=582)	2 000 et plus (N=301)	
Nettement pas ou pas assez	24%	22%	29%	46%	48%	31%
Juste assez	67	68	60	47	47	60
Trop ou beaucoup trop	9	10	11	7	5	9
TOTAL	100	100	100	100	100	100

C = 0,23

En ce qui concerne la fonction d'animation pédagogique, remarquons qu'il y a un lien substantiel (tableau 59, C = 0,28) entre la perception du processus de décision sur le plan pédagogique et l'importance que le personnel enseignant est prêt à reconnaître au rôle de la direction de l'école dans le domaine de l'animation pédagogique. En effet, si la tendance générale veut que la direction d'école joue un rôle plus actif dans l'animation pédagogique, cela s'avère davantage le cas là où les enseignants perçoivent qu'ils sont seuls à décider ou que c'est toujours (ou presque) ou habituellement la direction seule qui décide des questions pédagogiques. Là où une certaine forme de co-décision semble exister, 48% des enseignants demandent à la direction de leur école de continuer à jouer sur le plan de l'animation pédagogique le rôle qu'elle remplit actuellement et 47% voudraient voir ce rôle s'amplifier. En d'autres termes, là où la co-décision semble exister, le statu quo et une amplification du rôle de la direction sur le plan de l'animation pédagogique sont souhaités; là où il y a moins de co-décision, le statu quo est beaucoup moins souvent choisi et ce, au profit surtout d'une amplification du rôle d'animation pédagogique de la direction de l'école. Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, cette relation se maintient tout près de notre point de substantialité.

Nous constatons le même phénomène lorsque nous analysons la relation entre la responsabilité sur le plan pédagogique et le nombre de réunions pédagogiques souhaitées. C'est là où les enseignants ont l'impression d'être toujours (ou presque) ou habituellement les seuls à décider des questions pédagogiques, qu'ils souhaitent surtout (58%) qu'il se tienne davantage de réunions pédagogiques; là où les enseignants semblent participer à un processus de co-décision, 57% estiment que suffisamment de réunions pédagogiques se tiennent dans leur école. Notons que les enseignants qui pensent que la direction décide toujours (ou presque) ou habituellement seule des questions d'ordre pédagogique sont plus portés (20%) que les au-

Tableau 59

Relation entre la perception de la responsabilité pédagogique dans l'école et les attentes des enseignants en ce qui concerne l'importance du rôle d'animation pédagogique de la direction

Attentes	Responsables sur le plan pédagogique			Ensemble des sujets
	Toujours ou habituellement la direction seule	Toujours ou habituellement la direction et les professeurs ensemble	Toujours ou habituellement les professeurs seuls	
	(N=887)	(N=1 745)	(N=102)	(N=2 734)
Beaucoup moins ou moins	13%	5%	7%	7%
Telle qu'actuellement	24	48	25	39
Plus	37	35	27	36
	63	47	68	54
Beaucoup plus	26	12	41	18
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,28

tres à souhaiter moins ou beaucoup moins de réunions. Il se peut que celles-ci leur apparaissent comme des moyens utilisés par la direction pour imposer ses idées. La relation observée est sensible (C = 0,23) et le demeure lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement.

Les analyses préliminaires nous ont révélé que la perception qu'ont les enseignants du partage du pouvoir au sein de l'école est en partie fonction de certaines caractéristiques structurelles de celle-ci, comme le niveau d'enseignement, la taille et le secteur d'enseignement. Elles nous ont suggéré l'hypothèse que les enseignants perçoivent en partie le pouvoir octroyé par le système scolaire aux élèves comme le reflet du leur. Enfin, résultat intéressant, là où enseignants et directeurs d'école partagent le pouvoir pédagogique, semble exister une forme d'animation pédagogique assumée par la direction, c'est là aussi que l'on souhaite le plus que se maintienne ce rôle. Là où la co-décision n'existe pas, l'on souhaite surtout une amplification du rôle d'animation pédagogique que devrait assumer la direction de l'école.

3.2 La polyvalence à l'école secondaire

Alors que l'ensemble de la population enseignante jointe par notre enquête est partagée en ce qui a trait aux avantages et inconvénients de la polyvalence de l'école secondaire, les analyses par sous-groupes ont permis de distinguer plus nettement les enseignants qui y voient plutôt des avantages ou plutôt des inconvénients. C'est ainsi que nous savons que les enseignants du niveau secondaire ont une meilleure opinion de la polyvalence que leurs collègues du niveau primaire (C = 0,16).

Le tableau 60 nous indique que parmi les enseignants du niveau secondaire, ce sont ceux des écoles offrant les deux types de programmes qui considèrent le plus souvent que les inconvénients associés à la polyvalence égalent les avantages (45%) ou leur sont inférieurs (40%), c'est-à-dire qu'ils voient plus ou beaucoup plus d'avantages. L'on ne trouve que 16% d'enseignants estimant que la polyvalence ait engendré plus d'inconvénients que d'avantages pour les étudiants. Chez les enseignants du secondaire travaillant dans des écoles non polyvalentes, entre le quart et le tiers jugent négativement la polyvalence. Cette relation entre le genre d'école secondaire où l'enseignant travaille et l'évaluation des avantages et inconvénients de la polyvalence est à peine sensible (C = 0,15). Y a-t-il à l'oeuvre ici une certaine forme d'auto-sélection des enseignants (ceux favorables à la polyvalence travaillant dans les écoles secondaires polyvalentes et ceux qui y seraient défavorables cherchant à enseigner et finalement enseignant ailleurs) ou bien doit-on comprendre ces résultats comme témoignant d'un alignement des points de vue et des préférences sur le vécu et la réalité objective de l'enseignement? Les deux types de facteurs jouent probablement.

Par ailleurs, même si cette relation est minime (C = 0,11), il peut être intéressant de faire remarquer que les enseignants anglophones ont une opinion légèrement plus favorable à l'égard de la polyvalence que leurs collègues francophones. En effet, alors que 50% des enseignants francophones considèrent qu'il y a autant d'avantages que d'inconvénients associés à la polyvalence, 41% des anglophones estiment quant à eux que la polyvalence offre plus d'avantages que d'inconvénients aux élèves. Lorsque nous passons de l'évaluation de la polyvalence à la préférence exprimée en ce qui concerne les secteurs d'enseignement, la différence entre les enseignants francophones et anglophones devient plus nette: ainsi que le lecteur peut le voir dans le tableau 61 (C = 0,16), 54% des enseignants anglophones préfèrent une école secondaire qui offre les deux types de program-

mes d'enseignement, contre 33% des francophones. Ceux-ci préfèrent deux fois plus souvent que leurs collègues anglophones (29% contre 14%) une école secondaire offrant seulement un programme général. A noter, cependant, que le lien est à peine sensible.

Les différences observées entre enseignants francophones et anglophones doivent être relativisées puisqu'elles ne sont pas très grandes. Cependant, en elles-mêmes, elles témoignent peut-être d'une plus grande affinité ou réceptivité de la part des milieux éducatifs anglophones à cet élément fondamental de la réforme scolaire des années soixante, la polyvalence. Dans la mesure où celle-ci est associée à une volonté politique de rapprocher l'école du monde du travail ainsi qu'à une conception plus utilitaire de l'éducation, il se peut que la polyvalence appartienne un peu plus à l'univers culturel protestant et anglo-saxon[1]. Alors qu'une école secondaire offrant exclusivement le programme général appartiendrait peut-être, pour certains, à la tradition gréco-latine qu'incarnaient encore il n'y a pas si longtemps, les collèges classiques. Il ne s'agit que d'hypothèses et d'interprétations de différences par ailleurs toutes relatives.

Il y aurait une explication non pas culturelle, mais structurelle à ces résultats. En effet, il se pourrait que les enseignants anglophones travaillent plus souvent que leurs collègues francophones dans des écoles secondaires polyvalentes. Vérification faite, l'on doit mettre de côté cette interprétation, puisqu'il n'y a pas de relation entre la langue d'usage et le type d'école secondaire où travaille le personnel enseignant.

---

1. Quoique le sous-groupe d'enseignants anglophones soit très hétérogène sur le plan de l'origine ethnique et de l'appartenance religieuse.

Tableau 60

Relation entre le genre d'école où l'enseignant travaille et l'évaluation des avantages et inconvénients de la polyvalence

Evaluation des avantages et inconvénients de la polyvalence	Genre d'école secondaire où l'enseignant travaille			
	Programme général seulement (N=485)	Programme professionnel seulement (N=65)	Les deux types de programmes (N=982)	Ensemble des sujets (N=1 532)
Beaucoup plus d'inconvénients	6%	9%	4%	5%
	} 24	} 32	} 16	} 19
Plus d'inconvénients	18	23	12	14
Autant d'avantages que d'inconvénients	47	35	45	45
Plus d'avantages	25	28	33	30
	} 28	} 33	} 40	} 36
Beaucoup plus d'avantages	3	5	7	6
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,15

Les enseignants anglophones préfèrent aussi plus souvent que leurs collègues francophones une école secondaire où il y aurait des élèves de tous les niveaux (37% contre 16%). Par ailleurs, les enseignants francophones aimeraient davantage des écoles secondaires dont la clientèle appartiendrait surtout à l'un ou à l'autre cycle du niveau secondaire. Les deux tiers des enseignants francophones optent pour cette organisation, 32% pour une école où il n'y aurait que des élèves de premier cycle du secondaire et 34% pour une école où il n'y aurait que des élèves du second cycle du secondaire. Cette relation entre la langue d'usage et le genre d'école secondaire préféré en ce qui concerne les cycles d'enseignement est sensible ($C = 0,19$).

Si les enseignants francophones et anglophones n'ont pas tout à fait les mêmes opinions en ce qui concerne la polyvalence, les hommes et les femmes divergent aussi sensiblement sur cette question. Les hommes (40%) estiment plus souvent que les femmes (24%) que l'école secondaire polyvalente offre plus d'avantages que d'inconvénients aux élèves; celles-ci (55%) sont plus portées que les hommes (37%) à trouver qu'il y a autant d'avantages que d'inconvénients pour les élèves à fréquenter une école polyvalente. Cette relation est légèrement sensible ($C = 0,19$). Lorsque nous isolons l'effet du niveau d'enseignement, elle devient faible ($C = 0,10$) pour le niveau primaire, tout en demeurant sensible au niveau secondaire ($C = 0,17$).

Le même type de relation est observable lorsque nous substituons à l'évaluation des avantages et inconvénients de la polyvalente, la préférence exprimée en ce qui concerne les secteurs d'enseignement. En effet, chez les enseignants du secondaire, les hommes choisissent un peu plus que les femmes une école secondaire offrant et le programme général et le programme professionnel, ou encore offrant seulement un programme profession-

Tableau 61

Relation entre la langue d'usage et le genre d'école secondaire préféré en ce qui concerne les programmes d'enseignement

Genre d'école secondaire préféré en ce qui concerne les programmes d'enseignement	Langue d'usage		Ensemble des sujets (N=2 698)
	Français (N=2 371)	Anglais (N=327)	
Une école secondaire offrant un programme général seulement.	29%	14%	27%
Une école secondaire offrant un programme professionnel seulement.	7	5	7
Une école secondaire offrant les deux types de programmes.	33	54	36
L'un ou l'autre de ces trois genres d'école secondaire.	8	12	9
Je ne sais pas	23	15	22
TOTAL	100	100	100

C = 0,16

nel; cette relation est à peine sensible (C = 0,16). Il est vrai que la préférence exprimée par les hommes correspond d'assez près à la réalité concrète. En effet, ils travaillent plus souvent que les femmes dans des écoles secondaires offrant les deux types de programme ou dans des écoles n'offrant que le programme professionnel (C = 0,09).

Les hommes et les femmes diffèrent aussi sensiblement d'opinion (C = 0,20) en ce qui concerne le nombre de cycles souhaités pour une école secondaire. En effet, deux fois plus de femmes (28% contre 14%) préféreraient enseigner dans une école où il n'y aurait que des élèves du premier cycle du secondaire; les hommes préféreraient ou bien une école où il n'y aurait que des élèves du second cycle du secondaire (56%) ou bien une école où il y aurait des élèves de tous les cycles (21%). Ici aussi la préférence exprimée s'explique en partie par la pratique actuelle du personnel enseignant.

Finalement, et en utilisant le même principe explicatif, soit la pratique ou plutôt les conditions objectives de celle-ci, soulignons que 55% du personnel enseignant du secteur privé préférerait enseigner dans une école secondaire offrant seulement le programme général, alors que 40% des enseignants du secondaire public préféreraient l'école secondaire polyvalente. Il y a aussi le tiers (34%) des enseignants du secteur public qui préférerait une école secondaire n'offrant que le programme général seulement et un peu plus d'un enseignant sur cinq (22%) du secteur privé opterait pour l'école secondaire polyvalente. Cette relation est à peine sensible (tableau 62, C = 0,16). Elle s'explique par le fait que 87% du personnel du secteur privé travaille dans des écoles où l'on offre seulement le programme général, alors que 72% des enseignants du secteur public pratiquent leur métier dans des écoles polyvalentes. Ces résultats, contenus dans le tableau 63, indiquent donc une nette division du travail entre les enseignants du secteur privé et ceux du secteur public (C = 0,40). Les préférences suivent les contours de cette division du travail.

Tableau 62

Relation entre le secteur d'enseignement et le type d'école secondaire préféré en ce qui concerne les programmes d'enseignement (niveau secondaire)

Genre d'école secondaire préféré en ce qui concerne les programmes d'enseignement	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=1 457)
	Public (N=1 306)	Privé (N=151)	
Une école secondaire offrant un programme général seulement.	34%	55%	37%
Une école secondaire offrant un programme professionnel. seulement	11	5	10
Une école secondaire offrant les deux types de programmes.	40	22	38
L'un ou l'autre de ces trois genres d'école secondaire.	10	9	10
Je ne sais pas	5	9	5
TOTAL	100	100	100

C = 0,16

Soulignons, en terminant, que si les enseignants du secteur privé optent plus souvent que leurs collègues du secteur public pour une école secondaire n'offrant que le programme général, 40% d'entre eux préfèrent aussi une école où il y aurait des élèves de tous les cycles, alors que leurs collègues du secteur public (73%) semblent préférer des écoles regroupant les élèves en fonction soit du premier cycle (21%), soit du second cycle (52%) (tableau 64). Pour autant qu'il existe un lien substantiel (C = 0,31) entre la taille de l'école et le secteur d'enseignement, et pour autant que la division des écoles secondaires existantes en cycles distincts ait été préférée dans notre milieu, en partie afin de réduire le gigantisme des grands ensembles scolaires polyvalents, il ne faut pas se surprendre outre mesure des résultats observés. Tout comme les précédents, ils s'expliquent en grande partie par la pratique en vigueur dans chaque secteur d'enseignement: les écoles secondaires privées couvrant, pour la plupart, l'ensemble du secondaire, un bon nombre (40%) d'enseignants qui oeuvrent dans ce secteur souhaitent qu'il en soit encore ainsi dans un avenir rapproché; dans les écoles secondaires publiques, plus souvent polyvalentes que les écoles privées (C = 0,40), 73% des enseignants choisissent des écoles-cycles, probablement afin de diminuer les effets déshumanisants du gigantisme associés avec la polyvalence. On le voit, ici aussi, les préférences se fondent sur la pratique et sur la réalité objective du vécu des enseignants.

Il y a, enfin, un lien sensible (C = 0,20) entre la taille de l'école secondaire et l'évaluation faite par le personnel enseignant du niveau secondaire des avantages et inconvénients associés à la polyvalence. Ce sont en effet les enseignants oeuvrant dans les écoles de petite et moyenne taille qui perçoivent davantage les inconvénients de la polyvalence alors que leurs collègues enseignant dans des écoles secondaires de grande taille sont plus sensibles aux avantages de la polyvalence. Cette tendance est encore plus nette lorsque nous remplaçons la taille réelle par la taille idéale (C = 0,27) d'une école secondaire.

Tableau 63

Relation entre le secteur d'enseignement et le type d'école secondaire où travaillent les enseignants

Type d'école secondaire en ce qui concerne les programmes d'enseignement	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets (N=1 446)
	Public (N=1 293)	Privé (N=153)	
Une école secondaire offrant un programme général seulement.	25%	87%	31%
Une école secondaire offrant un programme professionnel seulement.	4	9	4
Une école secondaire offrant les deux types de programmes.	72	4	65
TOTAL	100	100	100

C = 0,40

3.3 La taille idéale de l'école secondaire

Peu de variables indépendantes sont associées de façon sensible ou substantielle à la taille idéale d'une école secondaire. Celles qui le sont, soit le secteur et le niveau d'enseignement, ainsi que la taille réelle de l'établissement scolaire et le sexe du sujet, nous portent à croire que, tout comme dans le cas de l'évaluation de la polyvalence et de la préférence exprimée en ce qui concerne les secteurs d'enseignement, les attitudes du personnel enseignant face à la taille idéale d'une école secondaire sont, en partie à tout le moins, tributaires de la pratique concrète du métier d'enseignant et des conditions objectives de celle-ci.

En effet, il y a une relation substantielle entre le niveau d'enseignement et la taille idéale d'une école secondaire (C = 0,29). Ainsi qu'on peut l'observer à la lecture des résultats compris dans le tableau 65, 34% des enseignants du niveau primaire contre seulement 15% du niveau secondaire, considèrent qu'une école secondaire doit contenir moins de 450 élèves; à l'autre extrémité de l'échelle, nous pouvons remarquer que 45% des enseignants du niveau secondaire, contre 22% de leurs collègues du niveau primaire, optent pour une école secondaire avec une clientèle dépassant les 750 élèves. Il y a donc une différence substantielle de l'appréciation de la taille idéale d'une école secondaire suivant que l'on enseigne à ce niveau ou pas. Cette différence d'appréciation tient, pour une bonne part, à la seule différence de la taille réelle des établissements scolaires primaires et secondaires (tableau 66); en effet, au sein de la population enseignante jointe par notre enquête, 72% des professeurs du primaire, contre 15% de leurs collègues du secondaire, oeuvrent dans des établissements dont les effectifs étudiants ne dépassent pas les 450 élèves; près de 60% des enseignants du secondaire, contre à peine 1% du primaire, exercent leur métier dans des écoles où circulent quotidiennement plus de 1,000 élèves. Cette relation entre le niveau

Tableau 64

Relation entre le secteur d'enseignement et le type d'école secondaire préféré en terme de cycle d'enseignement (niveau secondaire)

Type d'école secondaire préféré en terme de cycle d'enseignement	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets
	Public (N=1 302)	Privé (N=151)	(N=1 453)
Une école où il n'y aurait que des élèves du premier cycle du secondaire (secondaire I et II).	21%	15%	20%
Une école où il n'y aurait que des élèves du second cycle du secondaire (secondaire III, IV, V).	52	29	50
	73	44	70
Une école où il y aurait des élèves de tous les niveaux.	17	40	19
L'un ou l'autre de ces trois genres d'école secondaire.	7	15	8
Je ne sais pas	3	2	3
TOTAL	100	100	100

C = 0,21

Tableau 65

Relation entre le niveau d'enseignement et la taille idéale d'une école secondaire

Taille idéale d'une école secondaire	Niveau d'enseignement		Ensemble des sujets (N=2 659)
	Primaire (N=1 190)	Secondaire (N=1 469)	
Moins de 150 élèves	4%	1%	2%
De 150 à 299	34% 10	15% 5	23% 7
De 300 à 449	20	9	14
De 450 à 599	28	23	25
De 600 à 749	17	17	17
De 750 à 999	17	26	22
De 1 000 à 1 499	22% 4	45% 15	34% 10
1 500 et plus	1	4	2
TOTAL	100	100	100

C = 0,29

Tableau 66

Relation entre le niveau d'enseignement
et la taille de l'école

Nombre d'élèves dans l'école	Niveau d'enseignement				Ensemble des sujets (N=2 755)	
	Primaire (N=1 262)		Secondaire (N=1 493)			
Moins de 150	14%	72	3%	15	8%	41
De 150 à 299	30		7		17	
De 300 à 449	28		5		16	
De 450 à 599	16		9		12	
De 600 à 749	9		8		8	
De 750 à 999	3		9		7	
De 1 000 à 1 499	1		23	59	13	33
De 1 500 à 1 999	*		16		9	
2 000 et plus	*		20		11	
TOTAL	100		100		100	

C = 0,56 * $\leq$ 0,05

d'enseignement et la taille réelle de l'école est très élevée (C = 0,56). Pour autant que la taille réelle varie suivant les niveaux d'enseignement, il n'est pas surprenant de découvrir que la taille idéale est aussi associée à la taille réelle.

Nous avons noté dans les sections consacrées à la présentation et à la discussion des résultats pour l'ensemble, qu'il y avait un lien substantiel (C = 0,52) entre la taille réelle de l'école secondaire et la taille idéale d'une école de ce niveau. Les analyses ont révélé que la relation observée entre la taille réelle et la taille idéale est aussi très forte lorsque nous analysons les données au niveau de toute la population enseignante jointe par l'enquête (C = 0,48) ou même au niveau de la sous-population des enseignants du primaire (C = 0,30).

Par ailleurs, soulignons que la taille réelle de l'école secondaire semble aussi varier suivant les secteurs d'enseignement (tableau 67). En effet, les enseignants du secteur privé joints par l'enquête travaillent en plus grand nombre dans de petites écoles secondaires alors que leurs collègues du secteur public sont davantage concentrés dans des établissements de grande taille. C'est ainsi que 83% des enseignants du secteur privé, contre 36% des professeurs du secteur public, exercent leur métier dans des écoles secondaires comptant moins de 1 000 élèves et que tout près des deux tiers (65%) des enseignants du secteur public, contre seulement 16% de leurs collègues du secteur privé, enseignent dans des écoles secondaires ayant une clientèle de plus de 1 000 élèves. Cette relation entre la taille réelle et le secteur d'enseignement est substantielle (C = 0,31). Elle exprime une différence importante dans les conditions objectives de travail des enseignants et explique aussi pourquoi les professeurs du secteur privé sont légèrement plus portés à préférer une école secondaire de petite taille que leurs collègues du secteur public (C = 0,13).

Tableau 67

Relation entre le secteur d'enseignement et la taille de l'école (niveau secondaire)

Taille de l'école	Secteur d'enseignement				Ensemble des sujets (N=1 467)	
	Public (N=1 314)		Privé (N=153)			
Moins de 150 élèves	2%		9%		3%	
De 150 à 299	6		12		7	
De 300 à 449	5		11		6	
De 450 à 599	8		13		9	
De 600 à 749	7		16		8	
De 750 à 999	8		22		9	
De 1 000 à 1 499	24		13		23	
De 1 500 à 1 999	18	65	0	16	16	60
2 000 et plus	23		3		21	
TOTAL	100		100			

C = 0,31

Nous avons aussi découvert une relation, par ailleurs faible (C = 0,14), entre le sexe des sujets et la préférence en ce qui concerne la taille idéale d'une école secondaire. Les femmes auraient en effet tendance à préférer des écoles plus petites que les hommes. Cela correspond aussi à la réalité, puisque, pour des raisons qui nous sont inconnues, les femmes (43%) enseignent légèrement plus souvent (C = 0,14) que les hommes (35%) dans des écoles secondaires comptant moins de 600 élèves et que ces derniers (50%) enseignent plus souvent que leurs consoeurs (40%) dans des écoles comptant 750 élèves et plus.

Les analyses réalisées concernant la taille idéale d'une école secondaire semblent donc indiquer que, tout comme dans le cas de l'évaluation de la polyvalence et de la préférence exprimée en ce qui a trait aux secteurs d'enseignement, la réalité objective de la pratique de l'enseignement et donc certaines variables utiles pour en délimiter les paramètres, constituent des bons points de départ pour tenter de rendre compte des préférences du personnel enseignant dans ces domaines. Il serait intéressant de poursuivre l'étude afin de voir si les attitudes et les valeurs des enseignants ont une quelconque puissance explicative; il est possible que ce type de variable joue un certain rôle dans l'explication puisque les variables objectives utilisées dans le contexte de cette section, tout en étant d'un réel secours, n'ont pas rendu compte de toute la dispersion constatée dans les préférences des enseignants[1].

---

1. Il peut être intéressant de constater l'existence d'un lien sensible (C = 0,18) entre la taille réelle de l'école secondaire où enseigne le professeur et sa perception du regroupement ou non des élèves selon leurs aptitudes ou résultats scolaires. En effet, si l'on se fie aux perceptions des enseignants, plus l'école secondaire est grosse, plus les enseignants sont nombreux à déclarer qu'il y a regroupement des élèves dans leur école.

3.4 Ouverture à la décentralisation

Nous avons vu qu'une majorité importante du personnel enseignant s'est prononcée clairement en faveur d'une décentralisation à la fois du ministère de l'Education vers les commissions scolaires et aussi de celles-ci vers les écoles. Les analyses de sous-groupes que nous avons effectuées ne nous ont pas permis de découvrir un seul lien substantiel, soit un lien de 0,30 et plus. Nous n'avons, par ailleurs, trouvé que onze liens sensibles; il est à noter qu'aucun prédicteur objectif, tel le sexe, la langue d'enseignement, n'atteint le seuil de 0,15. Les onze liens retenus concernent donc des attitudes et des valeurs (tableau 68).

C'est ainsi que cinq dimensions de la conception organique de l'éducation sont reliées de façon sensible à l'attitude du personnel enseignant face à la décentralisation. En effet, les enseignants sont d'autant plus favorables à la décentralisation qu'ils rejettent l'élitisme (êta = 0,21), qu'ils reconnaissent la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement (êta = 0,16), qu'ils sont en faveur de la participation des élèves dans l'apprentissage (êta = 0,24) et qu'ils font leurs les objectifs de développement de la personne (êta = 0,26) et d'individualisation de l'enseignement (êta = 0,20). Selon nous, ces résultats s'expliquent, au moins en partie, de la façon suivante: d'une part, la conception organique de l'éducation repose sur l'idée qu'il faut faire confiance aux individus qui sont perçus comme de bons juges de leurs besoins et comme naturellement orientés vers la découverte, l'apprentissage, la connaissance et l'actualisation de soi; d'autre part, la décentralisation comme philosophie administrative, suppose que l'autorité au sommet de la pyramide accepte de faire confiance au personnel subalterne pour la définition, l'accomplissement et même le contrôle de certaines activités ou tâches. Pour autant que les deux termes de la relation posent la question de la confiance en autrui (l'élève ou le subalterne hiérarchique), il n'est pas surprenant de découvrir un lien sensible entre eux.

Il y a aussi un lien sensible (êta = 0,25) entre la liberté conscientisante et la décentralisation. Il est possible que les enseignants qui adhèrent à cette dimension de la pédagogie de conscientisation et qui, notamment, considèrent qu'ils ont le droit d'illustrer leur enseignement d'exemples tirés de la réalité sociale et politique, considèrent qu'avec une décentralisation plus poussée, ils pourraient exercer davantage leur liberté d'expression (et de conscientisation) qu'ils ne le peuvent présentement et, peut-être aussi, avec moins de risques. Un régime scolaire décentralisé serait ici perçu comme exerçant moins de contrôle sur la liberté d'expression des enseignants.

Par ailleurs, soulignons l'existence de quatre liens entre l'attitude face à la décentralisation et les dimensions suivantes de la tâche idéale: l'ouverture au développement technologique (êta = 0,20), le support accru des spécialistes (êta = 0,19), la coordination et le changement de fonctions (êta = 0,23) et l'ouverture au travail en équipe (êta = 0,15). Il semblerait donc que plus les enseignants favorisent la décentralisation, plus ils sont ouverts à certains changements qualitatifs de leur tâche; ce qui peut vouloir dire deux choses: premièrement, si la décentralisation implique des responsabilités nouvelles pour le personnel enseignant, celui-ci insiste sur certaines conditions préalables (coordination et changement de fonctions et support accru des spécialistes); deuxièmement, la décentralisation est peut-être perçue comme permettant davantage des changements qualitatifs de la tâche comme le travail en équipe et le développement technologique, du moins par ceux qui souhaitent ces changements.

Enfin, il y a un lien non-substantiel (êta = 0,15), entre la dimension "éléments extrinsèques de la satisfaction au travail" et l'attitude face à la décentralisation. Se pourrait-il que la décentralisation du pouvoir dans le système scolaire soit perçue comme permettant une meilleure emprise du personnel enseignant sur les conditions de travail, les négociations avec l'employeur et le rapport de force qui les sous-tend?

Tableau 68

Liste des variables associées à l'attitude face à la décentralisation et dont le coefficient de corrélation atteint un seuil d'au moins 0,15

Variables	Coefficient êta[1]
Conception organique de l'éducation	,24
Elitisme	,21
Participation des élèves	,24
Développement de la personne	,26
Individualisation	,20
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	,16
Pédagogie de conscientisation	,24
Liberté conscientisante	,25
Tâche idéale	
Ouverture au développement technologique	,20
Support accru des spécialistes	,19
Coordination et changement de fonctions	,23
Ouverture au travail en équipe	,15
Satisfaction au travail	
Eléments extrinsèques de la satisfaction au travail	,15

1. Nous n'avons pas isolé l'effet des variables d'attitudes entre elles, d'où la présence des coefficients êta.

3.5 Relations avec le milieu et projet éducatif

Tout comme dans le cas de l'analyse de sous-groupes concernant l'attitude du personnel enseignant face à la décentralisation, les analyses par sous-groupes à propos de l'ouverture au milieu environnant n'ont fait apparaître aucune relation substantielle ou sensible impliquant une variable indépendante dite objective. Les liens substantiels ou sensibles découverts n'impliquent que des variables d'attitudes ou des valeurs (tableau 69).

Bien sûr et tel qu'anticipé, plus les enseignants perçoivent que les parents n'ont pas assez et nettement pas assez de pouvoir dans l'école (êta = 0,28) et plus ils ont une représentation positive de ces derniers (êta = 0,19), plus ils ont un score élevé sur la dimension ouverture au milieu environnant.

D'autre part, cette ouverture au milieu environnant semblerait compatible avec certaines dimensions de la conception organique de l'éducation et de la pédagogie de conscientisation. Il y a en effet des relations substantielles entre l'ouverture au milieu environnant, d'une part, et le développement de la personne (êta = 0,33), la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement (êta = 0,35), le réformisme (êta = 0,30) et la liberté consciencisante, (êta = 0,31), d'autre part. Ces liens ne sont pas pour nous dénués de sens. En effet, il n'est pas tout à fait insignifiant qu'un enseignant fortement favorable au développement de la personne soit davantage ouvert au milieu familial et social d'où proviennent les élèves; de même pour celui qui cherche de bons moyens d'auto-évaluation de son enseignement; cette évaluation de l'enseignement doit en effet tenir compte du milieu socio-économique ambiant. Quant aux dimensions de la pédagogie de conscientisation substantiellement reliées à l'ouverture au milieu environnant, elles témoignent probablement de l'importance de cette ouverture dans une pédagogie qui se veut au service des

Tableau 69

Liste de variables associées à l'ouverture au milieu environnant dont le coefficient de corrélation atteint un seuil d'au moins 0,15

Variables	Coefficient êta
Conception organique de l'éducation	,23
Participation des élèves	,24
Développement de la personne	,33
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement	,35
Pédagogie de conscientisation	,31
Egalité des sexes	,25
Réformisme	,30
Liberté conscientisante	,31
Tâche idéale	
Ouverture au développement technologique	,33
Support accru des spécialistes	,18
Ouverture au groupement hétérogène des élèves	,20
Ouverture au travail en équipe	,27
Coordination et changement de fonctions	,25
Différenciation verticale dans l'enseignement	,25
Pluralisme des outils pédagogiques	,29
Satisfaction au travail	
Actualisation de soi au travail	,16
Représentation des parents	,19
Variable 426: pouvoir des parents à l'école	,28

classes plus démunies. Bref, cette ouverture au milieu environnant, telle que nous l'avons résumée, apparaît compatible avec la conception organique de l'éducation comme avec la pédagogie de conscientisation (du moins avec certaines de leurs dimensions respectives).

Par ailleurs, il y a des liens sensibles ou substantiels entre l'ouverture au milieu environnant et sept des huit dimensions de la tâche idéale, ce qui semblerait indiquer que, tout comme dans le cas de l'attitude face à la décentralisation, l'ouverture au milieu environnant participe à une ouverture plus large, englobant plusieurs dimensions qualitatives de la tâche et notamment celles du développement de la technologie (êta = 0,33) et du pluralisme des outils pédagogiques (êta = 0,29), développement et pluralisme perçus comme davantage nécessaires par les enseignants plus ouverts au milieu environnant. Remarquons que les enseignants qui sont moins ouverts que l'ensemble au groupement hétérogène, sont par contre les plus ouverts au milieu environnant (êta = 0,20). Se pourrait-il que le rapprochement souhaité entre l'école et le milieu familial et social des élèves soit perçu par les enseignants comme un moyen permettant une plus grande individualisation de leur enseignement, celle-ci recouvrant, en partie du moins, la réalité des voies (allégée, régulière, enrichie)? Il est difficile de répondre à cette question, d'autant plus que nous nous attendions à l'inverse, c'est-à-dire à ce que les enseignants les plus ouverts au milieu fam.ial et social des élèves, soient les moins favorables au groupement homogène. C'est que nous assumions que les enseignants ouverts au milieu environnant percevraient mieux que l'ensemble combien le régime des voies contribue à reproduire les classes sociales existantes. Une telle perception ne semble donc pas caractériser les enseignants.

Les analyses par sous-groupes faites pour la dimension "ouverture au milieu environnant ont été répétées pour la variable 850 (chaque école devait se choisir une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et social des élèves), parce que nous considérions cet item comme exprimant assez bien le concept de projet éducatif véhiculé par

le Livre vert et le Livre orange du ministère de l'Education. Nous avons tenté de découvrir les relations significatives entre l'item 850 et l'ensemble des prédicteurs objectifs et les variables d'attitudes et de valeurs. Pour certaines raisons[1], nous n'avons pu analyser les liens entre l'item 850 et l'ensemble des items d'attitudes et de valeurs qu'item par item et non pas par dimensions.

Pour ce qui a trait aux variables dites objectives, il importe de souligner qu'aucune n'atteint le seuil de 0,15. Tout comme dans le cas de l'ouverture au milieu environnant, l'ensemble de ces variables ne semble pas expliquer une proportion le moindrement appréciable de la dispersion des réponses à la variable concernant l'ouverture au projet éducatif. Par contre, relativement aux items d'attitudes et de valeurs dont le tableau 70 reproduit les énoncés et rapporte les coefficients êta[2], nous avons observé quelques liens substantiels entre, d'une part, un item constitutif de l'ouverture au milieu environnant (item 847, êta = 0,41), deux items portant sur le pluralisme des outils pédagogiques (item 851, êta = 0,35, et item 859, êta = 0,33), un sur le décloisonnement des matières au primaire (item 852, êta = 0,33), un sur la décentralisation (item 834, êta = 0,32), un au sujet de l'anticipation de la réalisation d'un projet éducatif au niveau de l'école (item 820, êta = 0,32), et enfin, un concernant la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement (item 858, êta = 0,29). Il se peut qu'il existe un certain effet de halo ici puisque cinq des sept items (les items 847, 851, 852, 858, 859) qui ont un lien substantiel ou presque avec l'item 850 sont situés tout près les uns des autres dans le questionnaire. Nonobstant cela, soulignons que les liens observés sont intéressants en ce

---

1. A cause des grèves qui ont touché le Service de l'informatique du ministère de l'Education, nous n'avons pu avoir accès aux fichiers contenant les regroupements d'items ou dimensions produites par l'analyse factorielle.

2. Pour repérer l'énoncé d'un item au tableau 70, il faut d'abord trouver le coefficient êta qui correspond au numéro de l'item. Les coefficients êta sont placés en ordre décroissant.

Tableau 70
Liste des items associés à l'ouverture au projet éducatif et dont le coefficient de corrélation atteint un seuil de 0,15

Numéro de l'item	Contenu de l'item	Coefficient êta
847	Le professeur devrait entretenir des relations plus étroites avec le milieu familial et social des élèves.	,41
851	Le professeur devrait s'appuyer sur une plus grande variété d'outils et de matériel pédagogiques.	,35
852	Il devrait y avoir moins de cloisons entre les matières au primaire.	,33
859	Le professeur devrait avoir un choix plus grand à faire parmi différents modes d'intervention pédagogique.	,33
834	Les commissions scolaires devraient décentraliser leurs activités au niveau des écoles.	,32
820[1]	Chaque école se choisira une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et avec les élèves.	,32
858	Les professeurs devraient avoir de meilleurs moyens d'auto-évaluation de leur enseignement.	,29
833	Le ministère de l'Education devrait décentraliser ses activités au niveau des écoles.	,26
913	Plutôt que de montrer à l'enfant une méthodologie de travail, il vaut mieux l'aider à en développer une, adaptée à son tempérament.	,26
916	Le professeur doit tenter de développer l'ensemble des aptitudes de l'enfant plutôt que de s'intéresser en priorité, à ses capacités intellectuelles.	,25
860	Les objectifs d'apprentissage des élèves devraient être davantage découpés en éléments facilement mesurables.	,25

1. L'item 820 ressemble beaucoup à l'item 850. Il en diffère cependant puisqu'il renvoie à une probabilité, une prédiction faite par le sujet, alors que l'item 850 exprime un souhait, un désir.

Tableau 70 (suite)

Numéro de l'item	Contenu de l'item	Coefficient êta
855	Les enfants devraient circuler plus librement à l'intérieur de l'école.	,25
926	Les professeurs d'un même niveau auraient avantage à travailler en équipe.	,24
525	L'école devrait avoir beaucoup plus d'autonomie par rapport à la commission scolaire.	,23
843	Les spécialistes et les professionnels non-enseignants devraient avoir une place accrue dans les écoles.	,23
268	Dans l'hypothèse d'un réaménagement de votre tâche, seriez-vous prêts à consacrer du temps, à rencontrer régulièrement les parents pour discuter de l'orientation que devrait se donner votre école?	,23
917	En investissant davantage dans les écoles de milieux dits "défavorisés", on permettrait à la plupart des enfants de ces milieux de mieux réussir sur le plan scolaire.	,23
729	Le perfectionnement des maîtres devrait s'organiser autour des besoins ressentis par de petits groupes de professeurs d'une même école.	,22
905	Plutôt que de retenir certains enfants à l'école secondaire, il vaudrait mieux leur permettre de se développer dans des activités conformes à leurs goûts et capacités.	,22
854	Le professeur devrait utiliser davantage les techniques audio-visuelles.	,22
709	Les élèves devraient jouer un rôle plus important dans le choix des objectifs d'apprentissage.	,22
837	L'école devrait être davantage un endroit où l'on apprend à penser par soi-même et même à remettre en question les idées de ses parents et de ses professeurs.	,22
836	Le professeur devrait travailler davantage seul.	,21

Tableau 70 (suite)

Numéro de l'item	Contenu de l'item	Coefficient êta
727	L'enfant doit apprendre au rythme qui lui convient même s'il risque de ne pas voir le programme en entier.	,21
838	Le système scolaire devrait se transformer de sorte qu'il ne soit plus nécessaire d'avoir des classes spéciales, c'est-à-dire qu'on ne définisse ni ne classe les élèves comme exceptionnels.	,21
857	L'on devrait transformer le rôle du professeur par un apport accru de la technologie éducative.	,21
936	Les professeurs d'une même discipline auraient avantage à travailler en équipe.	,20
831	L'école devrait continuer davantage l'éducation commencée à la maison.	,20
750	Les parents n'ont pas à intervenir dans la bonne marche de l'école; c'est à la direction et aux professeurs d'y voir.	,20
839	L'enseignement devrait être reconnu comme une véritable profession.	,19
735	En éducation, il faut parfois innover même si l'on n'est pas certain des résultats éventuels.	,19
277	Si vous aviez à concevoir un programme de formation des maîtres, suggériez-vous, compte tenu de votre expérience, un plus grand approfondissement des fondements psycho et socio-pédagogiques en éducation?	,19
510	L'école devrait avoir beaucoup plus d'autonomie par rapport au ministère de l'éducation.	,18
263	Dans l'hypothèse d'un réaménagement de votre tâche, seriez-vous prêt à consacrer du temps à explorer ou expérimenter d'autres méthodes d'enseignement?	,18
921	Il est plus important d'apprendre à un enfant à se débrouiller dans la vie que de lui enseigner des connaissances.	,18
528	Dans une école idéale, l'élève devrait pouvoir organiser la journée à son gré.	,18

Tableau 70 (suite)

Numéro de l'item	Contenu de l'item	Coefficient êta
842	L'opinion publique devrait se montrer plus sympathique aux demandes syndicales des enseignants.	,18
822	Il y aura moins de cloisons entre les matières au primaire.	,17
840	Le classement des élèves par voies (rapides, régulières, lentes) devrait disparaître au secondaire.	,17
930	Les professeurs devraient pouvoir plus facilement référer les enfants qui ont des difficultés d'apprentissage à des spécialistes en orthopédagogie.	,17
821	Le professeur s'appuiera sur une plus grande variété d'outils et de matériel pédagogiques.	,17
265	Dans l'hypothèse d'un réaménagement de votre tâche, seriez-vous prêt à consacrer du temps à collaborer à des études concernant des problèmes qui se posent dans votre école?	,16
829	Le professeur aura un choix plus grand à faire parmi différents modes d'intervention pédagogique.	,16
511	Il serait souhaitable que les professeurs aient l'occasion de discuter avec des collègues des expériences malheureuses qu'ils connaissent auprès des enfants.	,16
706	Les professeurs devraient occuper des postes avec des tâches différentes, adaptées à leurs aptitudes.	,16
909	Le programme scolaire devrait faire une place plus importante à l'apprentissage de la langue maternelle.	,15
846	On devrait retourner à une formation générale plus poussée et intégrée.	,15

qu'ils semblent nous indiquer que les enseignants ont tendance à associer l'idée du projet éducatif avec l'ouverture au milieu environnant, la décentralisation et un plus grand pluralisme tant sur le plan des outils pédagogiques que sur celui des modes d'intervention pédagogique.

Cette association entre l'ouverture à un projet éducatif et une tâche d'enseignant conçue et vécue différemment qu'elle ne l'est actuellement réapparaît lorsque l'on étudie l'ensemble des liens sensibles. En effet, les items 926 (êta = 0,24), 936 (êta = 0,20) et 836 (êta = 0,21) qui mesurent l'ouverture au travail en équipe sont liés à l'ouverture au projet éducatif. Les items 854 (êta = 0,22) et 857 (êta = 0,21) concernant le développement technologique, les items 843 (êta = 0,23) et 930 (êta = 0,17) traitant de la place accrue des spécialistes et des professionnels non-enseignants dans les écoles, ainsi que l'item 706 (êta = 0,16) sur la différenciation des tâches, témoignent aussi de cette association entre l'ouverture au projet éducatif et une pratique modifiée du métier d'enseignant.

D'ailleurs, l'acceptation par le personnel enseignant de l'idée que chaque école devrait se définir une approche éducative en collaboration avec le milieu familial et social des élèves va de pair, au moins partiellement, avec son acceptation, dans l'hypothèse d'un réaménagement de sa tâche, de l'exploration et de l'expérimentation pédagogiques (item 263, êta = 0,18), d'une collaboration à des études concernant des problèmes scolaires (item 265, êta = 0,16), et à des rencontres régulières avec les parents afin de discuter de l'orientation de l'école (item 268, êta = 0,23).

Cependant, c'est avec des items mesurant la conception organique de l'éducation que l'on trouve le plus grand nombre de liens sensibles. En effet, une bonne douzaine de liens associant les items 913, 916, 860, 855, 837, 709, 905, 721, 921, 528, 840 et 846 à l'item 850 révèle qu'une conception organique de l'éducation va, au moins partiellement, de pair avec une ouverture au projet éducatif. Par ailleurs,

les items 735 (êta = 0,19) et 917 (êta = 0,23) de la pédagogie de conscientisation sont aussi semblablement associés à l'ouverture au projet éducatif.

Pour autant que la plupart des enseignants ne sont, ainsi que nous l'avons constaté dans le volume 4, ni d'orientation organique ni en faveur de la pédagogie de conscientisation, il importe de pondérer l'ouverture du personnel enseignant au concept de projet éducatif. Même si les enseignants se sont déclarés majoritairement en faveur de ce concept, leurs conceptions actuelles de l'éducation, surtout mécanistes et a-politiques, ne constituent pas nécessairement des éléments facilitateurs dans ce domaine. Au contraire, elles nous apparaissent comme des freins non-négligeables.

3.6 Ouverture à l'enseignement privé

Nous avons constaté dans la section précédente que le personnel enseignant dans son ensemble semblait ambivalent face à l'enseignement privé, son maintien et son développement. Les analyses de sous-groupes peuvent-elles nous aider à clarifier cette ambivalence? Ainsi que nous le voyons dans les paragraphes qui suivent, il semblerait que oui.

En effet, les liens découverts entre l'ouverture à l'enseignement privé et certains prédicteurs, quoique tous sensibles, méritent quand même notre attention. Voici comment nous avons procédé pour les déceler. Dans un premier temps, nous avons cherché à isoler les prédicteurs objectifs qui étaient associés à l'ouverture à l'enseignement privé. Cette opération nous a permis d'identifier les variables indépendantes suivantes (tableau 71):

1) L'état civil et religieux. C'est le personnel enseignant religieux qui est, et ce de façon nette, le plus en faveur de l'enseignement privé.

2) L'employeur. Pas de surprise ici: les enseignants à l'emploi d'une institution privée sont les plus fortement favorables à l'enseignement privé. Le contraire eut été étonnant!

3) La langue de travail, la langue d'usage et le secteur de l'école. Ces trois variables témoignent du fait que les enseignants de langue anglaise, ceux travaillant dans des écoles anglaises et ceux du secteur public anglo-catholique et anglo-protestant ont une attitude plus positive face à l'enseignement privé que leurs collègues francophones, travaillant dans des écoles françaises et dans le secteur public franco-catholique. Lorsque nous isolons les effets de ces variables, l'on s'aperçoit que c'est la langue de travail de l'école qui demeure sensiblement reliée à l'ouverture à l'enseignement privé.

4) Présence du syndicat et poste électif au sein du syndicat. C'est là où il n'y a pas de syndicat que les enseignants sont les plus favorables à l'enseignement privé. Par ailleurs, ceux qui ont occupé au moins une année un poste électif au sein d'un syndicat sont moins en faveur de l'enseignement privé que ceux qui n'ont jamais occupé un tel poste. Le militantisme syndical est donc négativement associé à l'ouverture à l'enseignement privé.

5) La matière ou les matières principales enseignées. Si les professeurs d'histoire et de géographie semblent légèrement moins ouverts que l'ensemble à l'enseignement privé, ceux d'anglais (d'anglais seul ou avec d'autres matières) apparaissent les plus favorables à l'enseignement privé.

Tableau 71

Liste des variables associées à l'ouverture à l'enseignement privé et dont le coefficient de corrélation atteint un seuil d'au moins 0,15

Variables et dimensions	Coefficient êta	Coefficient bêta
Prédicteurs objectifs		
Etat civil et religieux	,18	,13
Employeur	,28	,26
Langue de travail	,21	,22
Présence d'un syndicat et poste électif au sein du syndicat	,22	,14
Matière	,15	,14
Langue d'usage	,20	,09
Secteur de l'école (franco-catholique, anglo-catholique, anglo-protestant)	,19	,05
Conception organique de l'éducation	,25	
Autoritarisme*	,22	,18
Elitisme*	,16	,18
Participation des élèves	,16	,14
Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation	,16	,17
Pédagogie de conscientisation	,24	
Réformisme	,20	,15
Radicalisme	,16	,12
Liberté conscientisante	,19	,12
Ouverture au changement	,16	,17
Tâche idéale		
Différenciation verticale dans l'enseignement	,15	,12

* L'autoritarisme et l'élitisme constituent bien sûr des dimensions proches du pôle mécaniste. Les sujets dont le score est faible sur ces dimensions sont considérés comme de tendance organique.

Lorsque nous isolons les effets de ces variables indépendantes, qui ont toutes des liens sensibles avec l'ouverture à l'enseignement privé, seules les variables employeur (bêta = 0,26) et langue de travail (bêta = 0,22) continuent d'avoir un lien sensible, les autres tombant sous notre seuil de 0,15. Cela signifie que ce sont surtout les enseignants à l'emploi des institutions privées et ceux travaillant dans des écoles anglaises qui sont le plus favorables au maintien et au développement du secteur privé de l'enseignement. Si le premier lien est assez évident, le second pourrait peut-être indiquer que la population enseignante du secteur anglophone appartient à une communauté dont la culture est davantage ouverte aux initiatives privées dans le domaine de l'éducation. Nous doutons qu'il en soit véritablement ainsi, d'autant plus qu'il y a eu toujours dans le secteur francophone, une très forte tradition d'enseignement privé. Nous sommes portés à croire qu'opère ici un facteur plus conjoncturel que culturel. En effet, du côté francophone, la croissance du secteur privé, après la réforme des années soixante, est contemporaine de la décroissance des clientèles du secteur public suite à la dénatalité. Se sentant plus menacés que leurs collègues oeuvrant dans les écoles anglaises, les enseignants francophones seraient moins ouverts à une croissance incontrôlée et illimitée des institutions privées. Par ailleurs, la menace ressentie par les enseignants du secteur anglophone, si elle existe, proviendrait davantage des effets des diverses législations linguistiques adoptées par l'Assemblée nationale du Québec durant les années soixante-dix, que par la croissance, réelle ou appréhendée, du secteur privé anglophone.

Il ne faudrait pas non plus sous-estimer l'impact sur le personnel enseignant des analyses faites par la C.E.Q. concernant l'enseignement privé et la lutte que mène cette centrale en faveur de l'abolition des subventions aux écoles privées.

Neuf variables d'attitudes ou de valeurs sont sensiblement liées à l'ouverture à l'enseignement privé. Lorsque nous isolons, pour chacune de ces variables, les effets des principaux prédicteurs objectifs (employeur, langue de travail, état civil et religieux et présence d'un syndicat et poste électif au sein du syndicat), seulement cinq variables continuent d'être associées à l'ouverture à l'enseignement privé. Ces variables, leur coefficient bêta et le sens de la relation sont les suivants:

1) Autoritarisme (bêta = 0,18). Plus les enseignants ont un score élevé sur la dimension autoritarisme, constitutive d'une approche mécaniste de l'éducation, plus ils sont en faveur de l'enseignement privé.

2) L'élitisme (bêta = 0,18). Plus les sujets acceptent les énoncés constitutifs de la dimension élitisme, elle aussi associée à une conception mécaniste de l'éducation, plus ils sont ouverts à l'enseignement privé.

3) Nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement (bêta = 0,17). Plus les enseignants sont convaincus de la nécessité de bons moyens d'auto-évaluation de l'enseignement, moins ils favorisent l'enseignement privé.
Bref, plus les enseignants sont d'orientation mécaniste, plus ils sont favorables au maintien et au développement du secteur privé.

4) Le réformisme (bêta = 0,15). Moins on est réformiste, plus on est pour l'enseignement privé.

5) la liberté conscientisante (bêta = 0,12). Moins on apprécie cette liberté, plus on valorise l'enseignement privé. Pour

la dimension radicalisme, dont le bêta (0,12) exprime un lien faible, la tendance est la même: les enseignants radicaux sont moins favorables à l'enseignement privé.

Ces résultats semblent indiquer que, sur le plan des attitudes et des valeurs éducationnelles, l'ouverture à l'enseignement privé est au moins sensiblement reliée à un ensemble de traits que l'on pourrait qualifier de traditionnels ou de conservateurs (autoritarisme, élitisme, score plus faible que l'ensemble sur le réformisme, le radicalisme, l'ouverture au changement, la participation des élèves, etc.). Certains observateurs inclinent à penser que les parents d'élèves du secteur privé partageraient des valeurs dites traditionnelles[1]; nos analyses semblent révéler que, parmi la population d'enseignants rejoints par notre enquête, ceux qui sont favorables à l'enseignement privé épousent davantage ces valeurs.

Mentionnons, en terminant cette section, notre surprise de constater combien le radicalisme prédispose peu (bêta = 0,12)[2] à remettre en question l'enseignement privé. Ce résultat nous amène à nous interroger sur le contenu réel de cette dimension et sa validité. Les mêmes propos peuvent être tenus pour la pédagogie de conscientisation dans son ensemble puisqu'un réel engagement par rapport à celle-ci est, à nos yeux, incompatible avec une ouverture à l'enseignement privé. D'où notre surprise face à des résultats qui, tout en allant dans le sens anticipé, sont loin d'avoir une telle force espérée.

3.7 Les critères de regroupement des commissions scolaires

Dans la présentation des résultats des préférences exprimées par l'ensemble des sujets concernant le critère de regroupement des commis-

---

1. Comme la discipline. Voir R. Lafleur (1975).
2. Nous nous serions attendus à un bêta plus élevé que 0,12.

sions scolaires, nous avons été amenés à analyser les réponses des enseignants en fonction de leur pratique religieuse (tableau 38), leur lieu de résidence actuel (tableau 39) et leur langue d'usage. Nous étions, en effet, convaincus que, sur cette question, l'appartenance et la pratique religieuses, la langue d'usage ainsi que le lieu de résidence actuel seraient les prédicteurs les plus déterminants. Ainsi que nous l'avons mentionné, seule la pratique religieuse a un lien substantiel (C = 0,36) avec le critère choisi pour le regroupement des commissions scolaires, alors que les autres variables indépendantes exercent une influence minime.

Pour autant que ces trois liens étaient les seuls à propos desquels nous avions formulé des hypothèses ou exprimé des attentes, et pour autant que nous avons procédé à l'analyse multivariée de la variable pratique religieuse dans le volume 3 (pp. 149-158) de notre étude (il est probable que les variables qui rendent compte, au moins en partie, de la pratique religieuse, (ex. l'âge) sont associées aussi au critère choisi de regroupement des commissions scolaires), nous avons préféré ne pas poursuivre plus loin les analyses de sous-groupes afin de concentrer temps et ressources sur les autres thèmes étudiés dans cette section portant sur le milieu de travail idéal.

3.8 L'attitude à l'égard de la confessionnalité des écoles et de l'enseignement moral et religieux

Dans la première partie, nous avons présenté les résultats globaux au sujet de l'attitude du personnel enseignant à la fois face à la confessionnalité des structures scolaires et face à la règle concernant l'enseignement religieux aux niveaux primaire et secondaire. Nous avons concentré nos efforts d'analyse des sous-groupes sur la variable que nous avons créée en combinant les réponses des enseignants à la question portant sur les règles concernant l'enseignement religieux au niveau primaire avec celles à la question similaire pour le niveau secondaire.

Rappelons qu'en fonction de cette nouvelle variable, 31% des enseignants ont exprimé l'avis qu'il ne devrait pas y avoir de formation religieuse ou, si oui, seulement pour les élèves dont les parents en faisaient la demande, aux niveaux primaire et secondaire. Une légère majorité (56%) du personnel enseignant, par ailleurs, semble considérer que la formation religieuse devrait être obligatoire pour tous sans exception ou sauf pour ceux qui demanderaient une exemption.

Nous avons néanmoins cherché à vérifier quelques hypothèses concernant les sources possibles de variation des réponses des enseignants à la question portant sur le type d'école préféré en ce qui concerne la formation religieuse ou morale. Rappelons que l'ensemble du personnel enseignant rejoint par l'enquête semble préférer, d'une part, une école neutre (50%) avec choix entre une formation religieuse ou une formation en morale naturelle (36%) ou simplement dispensant une formation en morale naturelle (14%) ou, d'autre part, une école catholique (30%) avec une formation exclusivement religieuse et catholique.

Par rapport à ce thème, des analyses préliminaires nous ont permis de découvrir un lien digne de mention et impliquant une caractéristique objective des sujets. En effet, le tableau 72 nous permet de constater l'existence d'une relation sensible (C = 0,26) entre la langue d'usage et le type d'école préféré en matière de formation religieuse. Alors que 50% des enseignants dont la langue d'usage est le français optent pour une école neutre et que 32% choisissent une école catholique, les enseignants dont la langue d'usage est l'anglais, tout en préférant aussi (51%) l'école neutre, optent plus souvent pour une école multiconfessionnelle (27%) que pour une école catholique (10%) ou protestante (12%). Nul doute que l'appartenance religieuse ainsi que la pratique religieuse, qui varient en fonction de la langue d'usage, rendent compte, au moins en partie, de la relation observée entre la langue d'usage et le type d'école préféré en ce qui concerne la formation religieuse ou morale.

Tableau 72

Relation entre la langue d'usage et le type d'école préféré en ce qui concerne la formation religieuse ou morale

Type d'école préféré en ce qui concerne la formation religieuse ou morale	Langue d'usage		Ensemble des sujets (N=2 710)
	Français (N=2 386)	Anglais (N=324)	
Une école dans laquelle n'est dispensée aucune formation religieuse ou de morale naturelle.	2%	10%	3%
Une école neutre dans laquelle est dispensée une formation en morale naturelle.	13	24	14
Une école neutre dans laquelle est dispensée, au choix, une formation religieuse ou une formation en morale naturelle.	37	27	36
	50	51	50
Une école multiconfessionnelle dans laquelle est dispensée, au choix, une formation religieuse catholique ou protestante.	16	27	17
Une école protestante dans laquelle est dispensée une formation religieuse protestante.	0	12	*
Une école catholique dans laquelle est dispensée une formation religieuse catholique.	32	10	30
TOTAL	100	100	100

C = 0,26 * $\leq$ 0,05

Soulignons que les préférences exprimées par les enseignants anglophones semblent, à première vue du moins, davantage compatibles que celles exprimées par leurs collègues francophones, dans l'hypothèse d'une restructuration scolaire qui ne tiendrait pas compte du critère religieux ou confessionnel. Dans le cas des enseignants francophones, l'inverse est davantage vrai. Il importe cependant de ne pas surestimer l'importance de ces différences qui ne sont pas véritablement substantielles.

Par ailleurs,il y a un lien minime (C = 0,14) entre le niveau d'enseignement et la préférence exprimée en ce qui concerne le type d'école (neutre, multiconfessionnelle et confessionnelle) et la place de l'enseignement moral et religieux. La seule tendance décelable est la suivante: les enseignants du niveau secondaire optent plus souvent pour une école neutre (avec enseignement moral et religieux au choix) et une école multiconfessionnelle que leurs collègues du niveau primaire qui, eux, choisissent davantage l'école catholique.

Il y a aussi un lien minime (C = 0,13) entre le secteur d'enseignement et le type d'école préféré par le personnel enseignant en ce qui concerne le caractère structurel ou non structurel de la confessionnalité ou de la laïcité. En effet, les enseignants du secteur privé optent plus souvent pour une école catholique alors que leurs collègues du secteur public choisissent davantage les écoles neutre et multiconfessionnelle.

Quant à la règle concernant l'enseignement religieux aux niveaux primaire et secondaire, les analyses par sous-groupes ont révélé les principaux points suivants:

1) Il y a un lien substantiel (C = 0,34) entre le critère choisi pour le regroupement des commissions scolaires et la règle concernant l'enseignement religieux. En effet, les enseignants qui désirent des commissions scolaires confessionnelles sont les plus portés à vouloir un enseignement religieux obligatoire pour tous et inversement, ceux qui optent pour des commissions scolaires regroupées selon la langue ou unifiées sont davantage d'avis que l'enseignement religieux ne doit pas se donner dans les écoles ou seulement sur demande, tant au niveau primaire qu'au niveau secondaire[1].

2) Il n'y a pas de différence d'opinions entre les enseignants et les enseignantes dans ce domaine.

3) Il y a une relation sensible (C = 0,22) entre l'état civil et religieux et la règle concernant l'enseignement religieux au primaire et au secondaire. En effet, tel qu'attendu, c'est le sous-groupe constitué d'enseignants religieux qui est le plus favorable à une formation religieuse obligatoire sans exception ou pour tous sauf pour les élèves qui auraient demandé et obtenu une exemption. Ce sous-groupe est d'ailleurs quasi unanime à ce propos (91%). Fait à souligner, ce sont les enseignants qui, dans leur vie personnelle, ont pris leur distance face à une religion institutionnelle (ex.: ils sont séparés ou divorcés, ou encore ils cohabitent avec une personne sans qu'il y ait mariage légal et religieux), qui considèrent (47%), plus que l'ensemble des enseignants, qu'il ne devrait pas y avoir de formation religieuse ou, si oui, seulement pour les élèves qui en feraient la demande. L'on peut penser que ce sous-groupe d'enseignants a intérêt à ce qu'il en soit ainsi dans les écoles.

---

1. Le coefficient de contingence pour la relation entre la règle concernant l'enseignement religieux aux niveaux primaire et secondaire et la préférence exprimée par le personnel enseignant à l'égard de la confessionnalité ou de la neutralité des structures scolaires est substantiel (C = 0,52).

car l'exercice de leur métier dans un réseau d'écoles fortement confessionnel peut être rendu difficile du fait que leurs croyances et leurs comportements personnels dévient de ce que propose et valorise une école véhiculant un projet éducatif chrétien. Il est évident aussi que le sous-groupe des enseignants religieux a aussi des intérêts bien concrets dans le maintien d'une formation religieuse obligatoire pour tous, à la fois comme membre d'une église institutionnelle et aussi en tant qu'enseignants religieux.

4) Plus les enseignants habitent dans une grande agglomération urbaine, plus ils privilégient qu'il n'y ait pas de formation religieuse ou qu'il y en ait une seulement sur demande des parents ou des élèves. Par ailleurs, plus ils résident en dehors des grands centres, plus ils optent pour une formation religieuse obligatoire sans exception ou pour tous sauf pour ceux qui désireraient en être exemptés. En réalité, lorsque l'on analyse attentivement les résultats contenus dans le tableau 73, on s'aperçoit que seuls les enseignants de la région du Montréal métropolitain diffèrent sensiblement (C = 0,25) de leurs collègues du reste du Québec en cette matière. En effet, ils sont divisés en deux sous-groupes à peu près d'égale force suivant les deux grandes options concernant la formation religieuse. Il y a donc un réel pluralisme d'opinions sur ce thème parmi les enseignants de la région de Montréal. Ce pluralisme tient, pour une bonne part, à l'importance du secteur scolaire anglo-protestant dans cette partie du Québec, alors que le reste du Québec comprend un très grand nombre d'écoles appartenant au secteur franco-catholique.

Tableau 73

Relation entre le lieu de résidence actuel et la règle concernant l'enseignement religieux au primaire et au secondaire

Règle concernant l'enseignement religieux	Lieu de résidence actuel					Ensemble des sujets
	Métro Montréal	Métro Québec	Ville de plus de 20 000 habitants	Ville de 5 000 à 20 000 habitants	Village de moins de 5 000 habitants	
	(N=875)	(N=230)	(N=550)	(N=484)	(N=575)	(N=2 714)
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande.	47%	26%	24%	23%	21%	31%
Formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption.	41	58	65	62	64	56
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande au primaire, et formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption au secondaire.	3	6	1	3	3	3
Formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption au primaire et aucune formation religieuse ou seulement sur demande au secondaire.	9	10	10	12	12	10
TOTAL	100	100	100	100	100	100

C = 0,25

5) Ce dernier point se vérifie. En effet, il y a une relation légèrement sensible (C = 0,17) entre le secteur de l'école en matière linguistique et religieuse et la règle choisie concernant l'enseignement religieux aux niveaux primaire et secondaire. C'est ainsi que les enseignants du secteur anglo-protestant sont majoritairement (54%) favorables à une école où il n'y aurait aucune formation religieuse ou seulement sur demande, alors que leurs collègues des secteurs anglo-catholique (62%) et franco-catholique (58%) sont, pour la plupart, d'avis contraire. Ces résultats semblent indiquer que des considérations religieuses pèsent plus lourdement en ce domaine que des considérations linguistiques, ce qui s'explique aisément étant donné le thème à l'étude, à savoir la règle concernant l'enseignement religieux.

6) Il y a d'ailleurs une relation substantielle, tableau 74, (C = 0,34) entre l'appartenance religieuse actuelle et la règle concernant l'enseignement religieux au primaire et au secondaire. En effet, les résultats contenus dans le tableau 74 indiquent que les enseignants catholiques forment le sous-groupe le plus en faveur de l'obligation rattachée à l'enseignement religieux (61%) alors que les enseignants de foi protestante (45%) ou juive (77%) ou encore ceux déclarant n'appartenir à aucune religion institutionnelle (88%) sont nettement plus portés à privilégier une situation où l'enseignement religieux serait inexistant ou sur demande seulement. Cette relation demeure substantielle lorsque nous isolons l'effet de la langue d'usage des sujets.

La pratique religieuse influence aussi de façon déterminante, tableau 75, (C = 0,51) l'attitude du personnel enseignant face à l'enseignement religieux aux niveaux primaire et secondaire. En effet, tel qu'anticipé, plus les enseignants pratiquent régulièrement leur religion, plus ils désirent une formation religieuse obligatoire pour tous, et moins ils déclarent un niveau de pratique religieuse élevé, plus ils désirent une

Tableau 74

Relation entre l'appartenance religieuse actuelle et la règle concernant l'enseignement religieux au primaire et au secondaire

Règle concernant l'enseignement religieux	Appartenance religieuse actuelle					Ensemble des sujets (N=2 730)
	Catholique (N=2 373)	Protestant (N=135)	Juive (N=35)	Aucune (N=157)	Autre (N=30)	
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande.	25%	45%	77%	88%	63%	31%
Formation obligatoire sans exception ou pour tous sauf si exemption.	61	38	11	8	23	56
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande au primaire et formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption.	3	4	3	1	4	3
Formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption et aucune formation religieuse ou seulement sur demande au secondaire.	11	13	9	3	10	10
TOTAL	100	100	100	100	100	100

C = 0,34

écule où il n'y aurait pas de formation religieuse ou seulement sur demande. Cette relation demeure substantielle lorsque nous isolons l'effet de l'appartenance religieuse d'une part, et de la langue d'usage, d'autre part. Ce serait donc la pratique religieuse qui constituerait l'un des prédicteurs privilégiés de l'opinion du personnel enseignant face à l'enseignement religieux. Soulignons que les résultats sont comparables à ceux présentés et discutés dans la partie du volume 3 de notre rapport consacré à l'étude et à l'analyse multivariée de la pratique religieuse chez le personnel enseignant du Québec.

Par ailleurs, pour autant que l'âge des sujets exerce une certaine influence sur la pratique religieuse des enseignants (voir à ce propos le volume 3), l'on ne doit pas se surprendre outre mesure du fait que nos analyses ont révélé un lien sensible, tableau 76, (C = 0,24) entre l'âge et la règle concernant l'enseignement religieux au primaire et au secondaire. En effet, si l'on fait exception du groupe des 20-24 ans, les résultats rapportés dans le tableau 76 indiquent qu'au fur et à mesure que l'âge des enseignants augmente, la proportion de ceux qui souhaitent une formation religieuse obligatoire sans exception ou pour tous sauf pour les élèves qui demanderaient d'en être exemptés, augmente aussi. Elle passe en effet de 40% chez les 25-29 ans à 77% chez les 60 ans et plus. A l'inverse, la proportion de ceux favorables à aucune formation religieuse ou à une formation religieuse seulement sur demande passe de 9% chez les plus de 60 ans pour atteindre 44% chez les enseignants âgés de 25 à 29. Par ailleurs, soulignons que les sujets âgés de 20 à 24 ans ont, en cette matière, un profil d'attitude dont la singularité retient quelque peu notre attention. En effet, ceux-ci sont moins portés que l'ensemble de la population enseignante rejointe à choisir les deux options les plus populaires, et ce au profit des deux autres; 22% d'entre eux, par exemple, sont d'avis qu'une formation obligatoire sur le plan religieux ne devrait exister qu'au primaire, de telle sorte que le secondaire pourrait ne comporter aucun enseignement religieux ou uniquement sur demande. Ce pourcentage de 22% est le double de celui de l'en-

Tableau 75

Relation entre la pratique religieuse actuelle et la règle concernant l'enseignement religieux au primaire et au secondaire

Règle concernant l'enseignement religieux	Pratique religieuse actuelle					
	Jamais (N=420)	Une ou deux fois par an (N=400)	Occasionnellement (N=612)	Quelques fois par mois (N=341)	Une fois ou plus par semaine (N=957)	Ensemble des sujets (N=2 730)
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande.	81%	48%	31%	13%	8%	31%
Formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption.	11	34	50	70	83	56
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande au primaire et formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption au secondaire.	2	4	4	3	2	3
Formation obligatoire sans exception ou pour tous sauf si exemption au primaire et aucune formation religieuse ou seulement sur demande au secondaire.	6	14	15	14	7	10
TOTAL	100	100	100	100	100	100

C = 0,51

semble (11%); de même, 9% parmi les 20-24 ans, soit 3 fois plus que dans l'ensemble, pensent qu'il ne devrait y avoir de formation religieuse obligatoire qu'au secondaire et non au primaire. Les 20-24 ans forment donc le sous-groupe d'enseignants le plus porté à nuancer son opinion concernant l'enseignement religieux en fonction du niveau d'enseignement. Pour autant que l'on trouve, parmi les 20-24 ans, un bon nombre d'enseignants en probation, il se pourrait que le profil des réponses des 20-24 ans annonce ou amorce une tendance nouvelle au sein du personnel enseignant[1]. Cela ne constitue qu'un début d'hypothèse.

Il semblerait aussi que le nombre d'enfants des enseignants, soit quelque peu associé à la règle concernant l'enseignement religieux (C = 0,15). En fait, cette relation ne se maintient que chez les enseignants âgés de moins de 30 ans, lorsque nous isolons l'effet de l'âge. Il y a à l'oeuvre, ici, tout un ensemble d'attitudes et de comportements liant d'une certaine manière l'âge, l'appartenance et la pratique religieuse, le mariage, la famille et la règle concernant l'enseignement religieux. C'est en tenant compte de cet ensemble que l'on peut risquer une explication du phénomène observable dans le tableau 77: les enseignants de moins de 30 ans qui ont des enfants sont davantage favorables (54%) à une formation religieuse obligatoire que leurs collègues du même groupe d'âge qui, eux, optent plus souvent (46%) pour une formation religieuse inexistante ou sur demande seulement ou, encore, pour une règle en cette matière différenciée suivant les niveaux d'enseignement (20%). Se pourrait-il que l'avènement des enfants rende les parents plus conservateurs sur le plan des valeurs? ou que le fait d'avoir des enfants assez tôt dans la vie du couple soit associé à un certain conservatisme en ce qui concerne la place de la religion à l'école?

---

1. N'oublions pas cependant que seulement 64 sujets appartiennent à la catégorie des 20-24 ans.

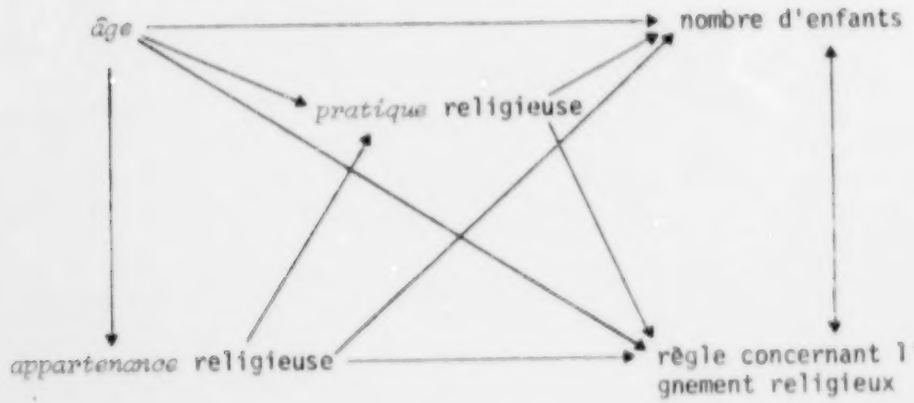
Tableau 76

Relation entre l'âge et la règle concernant l'enseignement religieux au primaire et au secondaire

Règle concernant l'enseignement religieux	Age des répondants									Ensemble des sujets (N=2 679)
	20-24 (N=64)	25-29 (N=446)	30-34 (N=739)	35-39 (N=553)	40-44 (N=321)	45-49 (N=230)	50-54 (N=160)	55-59 (N=101)	60 et plus (N=65)	
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande.	27%	44%	37%	30%	24%	20%	19%	13%	9%	31%
Formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption.	42	40	50	57	65	70	72	74	77	56
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande au primaire et formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption au secondaire.	9	3	3	3	3	2	2	1	2	3
Formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption au primaire et aucune formation religieuse ou seulement sur demande au secondaire.	22	13	10	10	8	9	7	12	12	11
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

C = 0,24

Le schéma explicatif qui se dégage de nos analyses pourrait être représenté de la façon suivante:



Nous présentons ce schéma comme hypothèse et non comme un prototype de modèle causal dûment vérifié à l'aide des techniques d'analyses multivariées. Il n'a d'autre valeur que d'aider à ordonnancer certaines relations dégagées par l'analyse des sous-groupes. Il peut être lu de la façon suivante: plus le sujet est âgé, plus il appartient à une religion institutionnelle et plus il est pratiquant; plus il possèdera ces trois caractéristiques, plus il aura une famille nombreuse et plus il favorisera le statu quo concernant l'enseignement moral et religieux, c'est-à-dire l'obligation pour tous les élèves du primaire et du secondaire de suivre des cours de religion avec droit d'exemption.

L'analyse des sous-groupes nous a d'autre part permis de découvrir d'autres relations sensibles ou substantielles. Pour autant qu'elles s'expliquent par les facteurs influençant la pratique religieuse, d'une part, et ceux affectant la règle concernant l'enseignement religieux, d'autre part, nous allons nous contenter d'en présenter la liste avec, entre parenthèses, le coefficient de contingence et une brève description du contenu de la relation:

Tableau 77

Relation entre le fait d'avoir ou non des enfants et la règle concernant l'enseignement religieux chez le personnel enseignant de moins de 30 ans

Règle concernant l'enseignement religieux	Nombre d'enfants		Ensemble des sujets (N = 510)
	Aucun (N = 351)	Un et plus (N = 159)	
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande.	46%	33%	42%
Formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption.	34	54	40
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande au primaire et formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption au secondaire.	5	1	4
Formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption au primaire et aucune formation religieuse ou seulement sur demande au secondaire.	15	12	14
TOTAL	100	100	100

C = 0,19

1) Le statut socio-économique d'origine du personnel enseignant (C = 0,18); la scolarité du père de l'enseignant (C = 0,16); le lieu de résidence durant la jeunesse (C = 0,24). Plus l'origine socio-économique du personnel enseignant est modeste, plus la scolarité du père a été minime et plus le lieu de résidence durant la jeunesse a été la campagne et loin des grands centres urbains, plus le personnel enseignant privilégie une formation religieuse obligatoire. Rappelons que, dans la section du volume 3 où nous avons analysé les facteurs influençant la pratique religieuse, les trois variables mentionnées précédemment furent considérées comme exerçant aussi une certaine influence sur le niveau de pratique religieuse du personnel enseignant.

2) Le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement (C = 0,25). Plus le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement augmente, plus le personnel enseignant favorise une formation religieuse obligatoire. Lorsque nous isolons l'effet de l'âge, ce lien se maintient de façon sensible (C = 0,18) chez les enseignants âgés de moins de 40 ans. Il est cependant probable que si nous avions plus finement isolé l'effet de l'âge en utilisant des catégories d'âge plus petites que celles retenues (c'est-à-dire moins de 40 ans, plus de 40 ans), la force de la relation observée entre le nombre d'années d'expérience dans l'enseignement et la règle concernant la formation religieuse aurait été substantiellement diminuée.

3) Les années de scolarité officiellement reconnues pour fins de traitement (C = 0,18); le diplôme le plus récent (autre que la qualification légale) (C = 0,15); l'endroit de la formation initiale en sciences de l'éducation ou en pédagogie (C = 0,19). Plus la scolarité est élevée, plus augmente la proportion d'enseignants

avec un diplôme (autre que la qualification légale), plus la formation initiale a été obtenue à l'université, moins l'enseignant a tendance à privilégier une formation religieuse obligatoire. Lorsque nous isolons l'effet de l'âge, la relation entre l'endroit de la formation initiale et la règle concernant l'enseignement religieux se maintient (C = 0,15) chez le personnel enseignant âgé de moins de 40 ans.

4) Le statut socio-économique du milieu d'enseignement (tableau 78, C = 0,17). Plus le statut socio-économique du milieu d'enseignement est élevé, plus les enseignants sont partagés en ce qui concerne l'enseignement religieux et plus ils sont ouverts à une formation religieuse sur demande ou à l'absence de formation religieuse.

Il se pourrait que les enseignants aient tendance à adopter un ou des points de vue proches de ceux des milieux socio-économiques où ils travaillent. Ainsi, ils exprimeraient plusieurs points de vue et seraient partagés dans des milieux plus pluralistes sur le plan de la religion et ils afficheraient une plus grande homogénéité d'approche des problèmes dans des milieux moins pluralistes comme, par exemple, les milieux agricoles. En d'autres termes, la pratique de l'enseignement dans un milieu socio-économique donné amènerait le corps enseignant à adopter, en ce domaine et probablement dans bien d'autres, une ou des positions conformes à leur propre idéologie personnelle, mais aussi à celle (ou celles) du milieu environnant.

Avant d'aborder les relations entre les valeurs éducationnelles et la règle concernant l'enseignement religieux, soulignons que les professeurs de français (39%), d'arts (42%) et d'histoire et de géographie (52%) sont, davantage que l'ensemble de la population jointe par l'enquête (30%), favorables à ce qu'il n'y ait aucune formation religieuse ou qu'il y en ait une sur demande seulement, alors que, tel que prévu, les professeurs de catéchèse (77%) sont les plus chauds partisans de la

formation religieuse obligatoire, suivis en cela par les professeurs de mathématiques (66%) (C = 0,19). Enfin, 81% des enseignants membres d'un groupement religieux favorisent une formation religieuse obligatoire aux niveaux primaire et secondaire (C = 0,23).

Le tableau 79 fournit au lecteur l'ensemble des coefficients êta substantiels ou sensibles (ou presque), témoignant de la force des relations entre les valeurs éducationnelles et la règle choisie concernant la formation religieuse. C'est ainsi qu'une conception organique de l'éducation se marie très bien avec le rejet du caractère obligatoire de la formation religieuse (êta = 0,31) alors que l'acceptation d'un modèle d'école au service des travailleurs s'associe assez bien avec le rejet de l'utilisation des fonds publics pour faciliter la socialisation de la jeunesse à une religion qui, dominante dans l'école publique, devient en quelque sorte une religion d'état (êta = 0,32). De même, pour autant que l'on accepte que l'élitisme procède d'une conception "normative" de l'homme et de sa relation avec ses semblables, il est compréhensible qu'une conception élitiste de l'éducation facilite l'acceptation du caractère obligatoire de la formation religieuse (êta = 0,27). Aussi, l'on peut aisément comprendre que les sujets favorables à une participation accrue des élèves (êta = 0,16) et à l'auto-apprentissage (êta = 0,14) soient moins portés que l'ensemble à vouloir une formation religieuse obligatoire.

Par ailleurs, le lien sensible (êta = 0,27) entre l'égalité des sexes et la règle concernant la formation religieuse aux niveaux primaire et secondaire peut peut-être s'expliquer de la façon suivante: la promotion de la femme n'a guère été historiquement facilitée par les religions institutionnelles; les sujets les plus en faveur de l'égalité des sexes sont donc les plus critiques face à la religion et face à sa place dans l'école. Cette interprétation est compatible avec certains résultats d'analyse de sous-groupes rapportés dans le volume 4.

Tableau 78

Relation entre le statut socio-économique du milieu d'enseignement et la règle concernant l'enseignement religieux aux niveaux primaire et secondaire

Règle concernant l'enseignement religieux	Statut socio-économique du milieu d'enseignement						Ensemble des sujets (N=2 626)
	Uniquement (ou presque) producteurs agricoles (N = 62)	Principalement producteurs agricoles (N = 416)	Uniquement (ou presque) cols bleus (N = 340)	Principalement cols bleus (N=1 285)	Uniquement (ou presque) professionnels cols blancs (N = 129)	Principalement professionnels et cols blancs (N = 394)	
Aucune formation religieuse ou seulement sur demande.	13%	23%	24%	32%	46%	40%	31%
Formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption.	77	65	59	54	43	49	56
Aucune formation religieuse ou sur demande seulement au primaire et formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption au secondaire.	-	2	6	3	4	2	3
Formation obligatoire sans exception ou pour tous, sauf si exemption au primaire et aucune formation religieuse ou seulement sur demande au secondaire.	10	10	11	11	7	9	10
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100

C = 0,17

Il en va de même en ce qui concerne le radicalisme (êta = 0,22), les autres dimensions de la pédagogie de conscientisation et la règle concernant la formation religieuse à l'école. Car ce modèle d'école repose sur une lecture critique de la société actuelle et de ses principaux pouvoirs, y compris le pouvoir idéologique (auquel participent les églises institutionnelles).

Enfin, soulignons que plus les enseignants sont d'accord avec la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante, moins ils favorisent une formation religieuse obligatoire sans exception ou pour tous avec exemption (êta = 0,15). Aussi, plus le personnel enseignant considère que la proportion de cours qui devrait être laissée au choix des élèves du secondaire devrait être élevée, plus il a tendance à rejeter l'idée d'une formation religieuse obligatoire pour tous (C = 0,17).

Nous avons cherché, dans cette section, à découvrir les principaux facteurs associés, au moins de façon sensible et au mieux de façon substantielle, à l'attitude du personnel enseignant à l'égard de la règle préférée concernant la formation religieuse aux niveaux primaire et secondaire. Nous avons aussi cherché à comprendre la signification des relations dégagées par l'analyse. Nous sommes portés à retenir, de l'ensemble des résultats présentés et discutés, la tendance qu'ont les enseignants à se situer par rapport à cet enjeu, c'est-à-dire la place de la religion à l'école, en fonction de leur propre croyance personnelle et de leur niveau de pratique dans le domaine religieux. A cet égard, rappelons que la relation la plus forte observée, et ce une fois l'effet de l'appartenance religieuse et de la langue d'usage isolé, comprend la pratique religieuse comme variable indépendante. Nul doute que, pour une proportion importante d'enseignants, et notamment chez les enseignants catholiques et francophones, une foi ardente (ou un niveau élevé de pratique religieuse) s'allie à une conception de l'école et de la so-

Tableau 79

Relation entre la règle concernant la formation religieuse aux niveaux primaire et secondaire et les valeurs éducationnelles (distribution des coefficients êta)

Variables	êta
Score global pour la conception organique de l'éducation	,31
Elitisme	,27
Participation des élèves	,16
Auto-apprentissage	,14
Score global pour la pédagogie de conscientisation	,32
Egalité des sexes	,27
Réformisme	,17
Liberté conscientisante	,15
Ouverture au changement	,14
Radicalisme	,22
Conscience des filières scolaires	,18
Egalité des chances	,18

ciété où la place de la religion institutionnelle serait prépondérante. Le fait que les coefficients de contingence exprimant la force du lien entre la pratique religieuse et la règle choisie concernant la formation religieuse soient plus élevés chez les enseignants catholiques (0,48 au lieu de 0,35 chez les protestants et les juifs) et chez les enseignants francophones (0,52 au lieu de 0,45 chez les anglophones) peut, peut-être, nous amener à croire qu'effectivement les enseignants catholiques francophones, pour autant qu'ils participent activement à cette culture religieuse francophone, tiennent assez fortement à une conception de l'école et de la société fondamentalement religieuse. Il serait intéressant, en raffinant certaines mesures, de poursuivre davantage cette piste afin de mieux différencier les sous-groupes d'enseignants les uns des autres par rapport à cette question de la place de la religion à l'école et, par extension, dans la société globale.

3.9 L'attitude face à l'enseignement de la langue seconde:

L'analyse des sous-groupes d'enseignants à l'égard de l'enseignement d'une langue seconde et, plus spécifiquement, face au meilleur moment de son introduction dans le curriculum, a révélé peu de liens dignes de mention. En effet, aucune relation n'atteint le seuil de substantialité (0,30) fixé pour cette étude, la plupart étant à peine sensibles.

Les relations observées présentent cependant un certain intérêt. En effet, il y a un lien sensible, tableau 80, (C = 0,15) entre la langue d'usage et le début souhaité de l'apprentissage des langues secondes; alors que les enseignants anglophones sont unanimes à désirer que l'enseignement des langues secondes débute au primaire, les francophones, tout en étant très majoritairement (82%) du même avis, sont légèrement plus portés à demander que l'apprentissage de l'anglais débute au niveau secondaire (7%), voire que celui des deux langues secondes ne se fasse qu'à ce niveau (11%).

Tableau 80

Relation entre la langue d'usage et le début souhaité de l'apprentissage des langues secondes

Début souhaité de l'apprentissage des langues secondes	Langue d'usage		Ensemble des sujets (N=2 718)
	Français (N=2 388)	Anglais (N=330)	
Français et anglais au primaire.	82%	98%	84%
Anglais au secondaire, français au primaire.	7	-	6
Français et anglais au secondaire.	11	2	10
TOTAL	100	100	100

C = 0,15

Si les enseignants francophones et anglophones ne divergent pas d'opinion de façon radicale en ce qui concerne la nécessité du bilinguisme individuel, les résultats contenus dans le tableau 81 témoignent par ailleurs d'approches assez différentes (C = 0,28) par rapport à l'unilinguisme ou au bilinguisme scolaire. En effet, 65% du personnel enseignant francophone, contre seulement 22% chez les anglophones, préfère une école unilingue (française ou anglaise), alors que 78% des enseignants anglophones, contre 35% de leurs collègues francophones, optent pour une école bilingue. Qui plus est, 45% du personnel enseignant anglophone souhaite la mise en place de la forme la plus poussée d'école bilingue (celle où la moitié des cours serait offerte en français et l'autre moitié en anglais de sorte que tous les élèves apprendraient les deux langues).

Ces résultats indiquent que si les deux principaux groupes linguistiques s'entendent grosso modo sur l'objectif du bilinguisme individuel[1], ils sont cependant loin de partager le même point de vue en ce qui concerne le cadre institutionnel le plus propice à la poursuite efficace et efficiente de cet objectif. Ces points de vue différents au sein de la population enseignante jointe par notre enquête sont en partie reliés à ceux qui se sont exprimés au sein des deux grandes communautés linguistiques du Québec (cf. le conflit à propos de l'intégration d'étudiants anglo-catholiques à l'école secondaire Pierre Laporte, de la Commission Scolaire Ste-Croix, à ville Mont-Royal).

---

1. Il importe d'être prudent ici. En effet, les questions étaient ainsi formulées: A quel moment devrait-on commencer à enseigner l'anglais comme langue seconde dans les écoles françaises? A quel moment devrait-on commencer à enseigner le français comme langue seconde dans les écoles anglaises? Nous assumions donc que l'enseignement d'une langue seconde était nécessaire, qu'il y avait consensus sur cette nécessité, qu'elle impliquait les langues anglaise et française, et que le débat, s'il y en avait un, se centrait sur le moment par excellence pour introduire l'enfant à l'apprentissage d'une langue seconde. C'est ainsi que pour être très rigoureux, l'on ne peut dire si les enseignants sont d'accord ou non avec l'objectif du bilinguisme individuel. Ce que nous savons, c'est qu'ils sont favorables à l'apprentissage d'une langue seconde dès les années du primaire. Il est évident cependant que cet apprentissage favorisera le bilinguisme individuel.

Tableau 81

Relation entre la langue d'usage et le genre d'école préféré en ce qui concerne la langue d'enseignement et la langue d'usage

Genre d'école préféré en ce qui concerne la langue d'enseignement et la langue d'usage	Langue d'usage		Ensemble des sujets (N=2 711)
	Français (N=2 382)	Anglais (N=329)	
Une école unilingue (française ou anglaise).	65%	22%	60%
Une école bilingue où les mêmes cours sont offerts en français et en anglais de sorte que l'élève puisse suivre chacun de ses cours dans la langue de son choix.	18	33	19
	35	78	40
Une école bilingue où la moitié des cours sont offerts en français et l'autre moitié en anglais de sorte que tous les élèves apprennent les deux langues.	17	45	21
TOTAL	100	100	100

C = 0,28

Soulignons, par ailleurs, l'existence d'un lien sensible (tableau 82, C = 0,23) entre le genre d'école préféré en ce qui concerne la langue d'enseignement et le début souhaité de l'apprentissage d'une langue seconde. La tendance dominante peut s'exprimer ainsi: plus l'on désire une école pleinement bilingue, plus l'on souhaite que l'apprentissage de la langue seconde soit commencée dès le niveau primaire; à l'inverse, plus on opte pour l'unilinguisme, plus on désire retarder l'apprentissage de l'anglais (9%) ou des deux langues secondes (14%) au secondaire. Lorsque nous isolons l'effet de la langue d'usage, la relation observée se maintient de façon sensible chez les enseignants francophones (C = 0,20) et disparaît complètement chez les enseignants anglophones.

Etant donné les liens qui unissent au sein de la population d'enseignants la langue d'usage, la langue de travail dans l'école et le secteur de l'école (franco-catholique, anglo-catholique, anglo-protestant et franco-protestant), il n'est pas vraiment étonnant de découvrir que la langue de travail dans l'école et le secteur de l'école soient associés aux deux variables concernant l'apprentissage des langues secondes et le cadre institutionnel le plus approprié et, ce, de la même façon et avec à peu près la même force que la langue d'usage. C'est ainsi que les enseignants oeuvrant dans des écoles anglaises souhaitent à l'unanimité (ou presque) (98%) qu'au primaire débute l'apprentissage du français ou de l'anglais, selon le cas, comme langue seconde (C = 0,16). Les enseignants des secteurs anglo-catholique (97%) et anglo-protestant (98%) sont aussi très proches de l'unanimité dans ce domaine (C = 0,15). Par ailleurs, l'unilinguisme scolaire est surtout choisi par le personnel enseignant dans des écoles françaises (66%) et dans le secteur franco-catholique (66%); les enseignants des écoles anglaises (76%, C = 0,31) et du secteur anglo-protestant (84%, C = 0,31) préfèrent nettement les écoles bilingues et surtout celles où la moitié des cours seraient offerts en français et l'autre moitié en anglais, de sorte que tous les élèves apprendraient les deux langues.

Tableau 82

Relation entre le genre d'école préféré en ce qui concerne la langue d'enseignement et le début souhaité de l'apprentissage d'une langue seconde

Début souhaité de l'apprentissage d'une langue seconde	Genre d'école préféré			
	Unilingue (N=1 631)	Bilingue, cours en français ou en anglais, au choix de l'élève (N=534)	Bilingue, moitié des cours en français et moitié en anglais (N=581)	Ensemble des sujets (N=2 746)
Le français et l'anglais au primaire.	77%	92%	96%	84%
L'anglais au secondaire et le français au primaire.	9	2	1	6
Le français et l'anglais au secondaire.	14	6	3	10
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,23

Les analyses ne nous ont pas révélé d'autres liens substantiels. Néanmoins, les liens sensibles suivants sont apparus.

1) Plus les enseignants possèdent d'années de scolarité officiellement reconnues, plus ils sont portés à souhaiter que l'enseignement de l'anglais, langue seconde, ou de toutes les langues secondes, ne débute qu'au secondaire (C = 0,16). Lorsque nous isolons l'effet de la langue d'usage, la relation demeure sensible (tableau 83, C = 0,18) chez le personnel enseignant francophone. Se pourrait-il que, parmi les enseignants francophones, les sujets peu scolarisés perçoivent davantage la nécessité de l'anglais, langue seconde pour des raisons de bien-être économique individuel, alors que leurs collègues plus scolarisés préféreraient, pour des raisons de survie et d'épanouissement collectif sur le plan de la langue d'usage, reporter à plus tard l'apprentissage de l'anglais? Il nous est difficile de répondre de façon certaine à cette question. Elle est néanmoins posée. N'oublions pas, cependant, qu'au sein de chaque catégorie faisant état de la scolarité, au moins les deux tiers des enseignants francophones optent pour le début de l'apprentissage des langues secondes au niveau primaire.

2) Les professeurs dont les matières principales d'enseignement sont l'éducation physique, les métiers et techniques, les mathématiques et l'anglais, ont légèrement plus tendance que l'ensemble à privilégier le primaire comme niveau souhaitable pour le début de l'apprentissage des langues secondes. Leurs collègues enseignant principalement la catéchèse, le français, l'histoire et la géographie, ainsi que les sciences pures sont davantage enclins à choisir le secondaire pour le début de l'apprentissage de l'anglais langue seconde ou des deux langues secondes (C = 0,19). Il est probable que certaines disciplines, comme l'histoire et la géographie ainsi que le français, constituent des lieux propices à une prise de conscience des enjeux reliés à l'apprentissage des langues secondes dans une société comme la société québécoise.

Tableau 83

Relation entre le nombre d'années d'études complétées et le début souhaité de l'apprentissage d'une langue seconde chez le personnel enseignant francophone

Début souhaité de l'apprentissage des langues secondes	Années d'études complétées									Ensemble des sujets (N=2 321)
	12 ans ou moins (N=160)	13 ans (N=217)	14 ans (N=198)	15 ans (N=432)	16 ans (N=383)	17 ans (N=438)	18 ans (N=236)	19 ans (N=157)	20 ans et plus (N=100)	
Français et anglais au primaire.	91%	91%	88%	86%	83%	76%	77%	68%	74%	82%
Anglais au secondaire, français au primaire.	1	4	4	4	7	9	9	13	15	7
Français et anglais au secondaire.	8	5	8	10	10	15	14	19	11	11
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

C = 0,18

3) A cet égard, il est intéressant de souligner que parmi les enseignants mariés, ce sont ceux dont le conjoint travaille en éducation qui seraient les plus portés à retarder l'enseignement de l'anglais langue seconde ou des deux langues secondes au secondaire (C = 0,13). Lorsque le conjoint travaille à l'extérieur du foyer et ailleurs que dans le domaine de l'éducation (on peut avancer qu'il s'agit, pour un bon nombre, de sujets travaillant dans une entreprise privée), l'on observe le pourcentage le plus élevé en faveur du début de l'enseignement des langues secondes au primaire. Lorsque nous isolons l'effet de la langue d'usage, le lien demeure, cependant, toujours faible (C = 0,14) au sein de la sous-population francophone. Ces résultats peuvent peut-être indiquer que le travail du conjoint ailleurs qu'en éducation renforcerait la conviction générale concernant la nécessité de l'apprentissage d'une langue seconde et, ce, très tôt dans le cursus scolaire de l'individu (notamment de l'anglais pour les francophones) alors que le travail des deux conjoints dans le système scolaire, conduirait à davantage de circonspections dans ce domaine. La faiblesse du lien observé nous oblige, cependant, à avancer cette hypothèse avec beaucoup de réserves.

4) Par ailleurs, soulignons que plus les enseignants ont tendance à se déclarer membres d'un parti politique, moins ils sont en faveur du début, dès le primaire, de l'apprentissage des langues secondes et plus ils optent pour le niveau secondaire (C = 0,16). Lorsque nous isolons l'effet de la langue d'usage, la relation observée demeure sensible au sein de la sous-population d'enseignants francophones (C = 0,15) tout comme chez les anglophones (C = 0,22). L'ensemble des analyses présentées dans cette section révèle donc que le personnel enseignant joint par notre enquête est assez homogène en ce qui concerne le début souhaité de l'apprentissage d'une langue seconde et que les variables indépendantes utilisées dans ce volume expliquent peu la dispersion des réponses des sujets à propos de

cette question. Il y a, bien sûr, des différences entre francophones et anglophones dans ce domaine, mais elles existent davantage en ce qui a trait au cadre institutionnel que par rapport à l'objectif de bilinguisme individuel.

5) Il y a aussi un lien sensible (tableau 84, C = 0,20) entre le genre d'école préféré en ce qui concerne la langue d'enseignement et le critère de regroupement des commissions scolaires. En effet, les enseignants ouverts au concept d'école bilingue ont davantage tendance à choisir des commissions scolaires unifiées, alors que les enseignants qui privilégient l'unilinguisme scolaire ont, plus souvent, choisi des commissions scolaires regroupées selon la langue. Ces résultats témoignent, il nous semble, d'une certaine cohérence des sujets dans ce domaine. Le lien observé pourrait probablement être davantage substantiel si la religion n'intervenait pas comme critère possible de regroupement des commissions scolaires. Lorsque nous isolons l'effet de la langue d'usage, la relation décrite ci-haut se maintient chez les enseignants francophones et disparaît chez leurs collègues anglophones.

6) Enfin, observons que l'attitude du personnel enseignant face à l'enseignement d'une langue seconde est aussi associée, mais de façon sensible seulement, à la conception organique de l'éducation (ēta = 0,15), à la conscience des filières scolaires (ēta = 0,16) et à l'attitude face à l'enseignement privé. C'est ainsi que les enseignants qui souhaitent voir l'apprentissage du français ou de l'anglais langue seconde débuter dès le primaire, ont un peu plus tendance, que ceux qui souhaitent un début plus tardif, à être d'orientation mécaniste, moins conscients des filières scolaires et plus ouverts à l'enseignement privé.

3.10 Attitude à l'égard d'une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés

Nous avons affirmé, en conclusion de la présentation des résultats pour l'ensemble du personnel enseignant, que l'attitude dominante des enseignants face à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés pouvait être qualifiée de "réformiste" (76% des sujets étant d'accord avec l'idée qu'il faut investir davantage dans les écoles de milieux défavorisés) et de "centriste", puisque les réponses à "droite" (ne pas investir davantage, ni transformer la société: 15%) comme à "gauche" (ne pas investir mais transformer la société: 8%) de la position dominante ne recueillaient que 23% d'appuis de la part des sujets. L'on peut nuancer l'affirmation concernant la dominante "réformiste" en soulignant qu'il y a néanmoins 44% du personnel enseignant porté à croire qu'une transformation, non pas de l'école seulement, mais de la société en général, s'impose si l'on veut solutionner les problèmes scolaires des enfants de milieux dits "défavorisés".

Les analyses de sous-groupes n'ont révélé l'existence d'aucun lien substantiel, ni avec les variables dites objectives, ni avec celles d'attitudes et de valeurs. Nous n'avons trouvé qu'un lien sensible impliquant une variable objective (la matière) et six liens avec des variables d'attitudes et de valeurs.

C'est ainsi que les professeurs d'anglais (anglais seulement ou avec d'autres matières), et de sciences pures ont davantage tendance que l'ensemble à considérer qu'il ne faut, ni investir plus d'argent dans les écoles des milieux défavorisés, ni transformer radicalement le système économique et politique, alors que leurs collègues des arts sont les plus portés à suggérer une transformation radicale de la société. De même, les deux positions réformistes ou centristes sont davantage soutenues par les professeurs des métiers techniques et de sciences pures ($C = 0,16$).

Tableau 84

Relation entre le genre d'école préféré en ce qui concerne la langue d'enseignement et le critère de regroupement des commissions scolaires

Critère de regroupement des commissions scolaires	Genre d'école préféré			
	Unilingue (N=1 617)	Bilingue, cours en français ou en anglais, au choix de l'élève (N=524)	Bilingue, moitié des cours en français et moitié en anglais (N=572)	Ensemble des sujets (N=2 713)
Des commissions scolaires regroupées selon la langue.	36%	24%	23%	31%
Des commissions scolaires regroupées selon la religion.	7	7	5	6
Plusieurs types de commissions scolaires regroupées à la fois selon la langue et la religion.	31	28	26	30
Un seul type de commissions scolaires unifiées sans tenir compte de la langue ou de la religion.	26	42	47	33
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,20

Sur le plan des attitudes et des valeurs, soulignons qu'il y a un lien sensible (C = 0,18) entre l'appui à la position de la C.E.Q. comme quoi l'école est au service de la classe dominante et l'attitude face à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés. En effet, plus les enseignants appuient la position idéologique de leur centrale syndicale, plus ils ont tendance à considérer qu'il faut ou bien à la fois investir davantage dans les écoles de milieux défavorisés et transformer radicalement le système économique et culturel, ou bien ne pas investir davantage et transformer radicalement le système économique et politique.

Nous n'avons pu poursuivre l'étude des sous-groupes pour la pédagogie de conscientisation, puisque les deux items qui nous ont aidé à construire la variable que nous analysons ici (la politique socio-pédagogique concernant les problèmes scolaires en milieu défavorisé) appartiennent à la batterie des items constitutifs de la pédagogie de conscientisation et des dimensions réformisme et radicalisme. Notons qu'en ce qui concerne les autres dimensions de la pédagogie de conscientisation, les coefficients êta n'atteignent pas le seuil de 0,15[1].

Par ailleurs, les dimensions "élitisme" (êta = 0,15), "développement de la personne" (êta = 0,17) et "participation des élèves" (êta = 0,17) de la conception organique de l'éducation sont liés de façon sensible à l'attitude du personnel enseignant face à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés. Plus l'on rejette l'élitisme et plus on valorise le développement de la personne et la partici-

---

1. Les remarques faites préalablement au sujet de l'interrogation suscitée par la faiblesse des liens observés entre les diverses dimensions de la pédagogie de conscientisation et l'ouverture à l'enseignement privé pourraient être reprises ici. L'on se serait attendu, en effet, à des liens beaucoup plus forts que ceux observés entre la pédagogie de conscientisation et l'attitude du personnel enseignant face à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés.

pation des élèves, plus l'on considère qu'il est nécessaire, si l'on veut régler les problèmes scolaires en milieu défavorisé, d'y investir davantage d'argent, sinon de transformer radicalement le système économique et politique. Ainsi que nous avons eu l'occasion de le noter dans le volume 4, les tenants d'une conception organique de l'éducation sont donc, au moins partiellement, sensibilisés à un certain nombre de réalités socio-économiques déterminantes pour l'apprentissage des élèves et désireux d'en modifier les effets néfastes.

Enfin, deux liens, qu'on aurait anticipés plus forts, impliquent l'égalité des chances (êta = 0,15) et l'ouverture au milieu environnant (êta = 0,11). On les aurait anticipés plus forts, étant donné leur vraisemblance. Dans la même veine, une hypothèse ne s'est pas vraiment vérifiée, ou en tout cas, pas de façon suffisamment nette; en effet, nous avions pensé que plus l'enseignant serait d'avis que, pour fonctionner adéquatement dans la société contemporaine, il fallait poursuivre une longue scolarité, bref, plus il accorderait une importance fonctionnelle à la scolarisation, plus il considérerait nécessaire de faire quelque chose pour régler les problèmes scolaires des élèves en milieux dits défavorisés, puisque ne rien faire serait davantage perçu comme ayant des conséquences dramatiques sur le plan des chances de mieux-être pour ces élèves. La tendance observée va dans ce sens, mais elle est minime (C = 0,10); 44% des enseignants qui considèrent que le premier cycle du niveau secondaire est suffisant pour fonctionner dans la société contemporaine sont d'avis qu'il suffit d'investir davantage dans les écoles de milieux défavorisés, alors que 44% de leur collègues, qui estiment qu'il faut un premier cycle universitaire, sont portés à croire qu'il faut et investir de l'argent dans les écoles et transformer radicalement le système économique et politique. Plus la norme de scolarité minimale s'élève, plus les points de vue réformiste et radical trouvent d'adeptes au sein du personnel enseignant. Plus la norme de scolarité diminue, plus le point de vue qualifié de "droite" (ni investir davantage, ni transformer radicalement le système économique et politique) est soutenu.

3.11 Préférence ou non pour un milieu socio-économique particulier

A la différence des analyses faites à propos des divers thèmes regroupés au palier institutionnel, l'étude de la préférence ou non du personnel enseignant pour un milieu socio-économique donné n'a pas inclus l'analyse des attitudes et des valeurs et ce à cause des grèves qui ont touché le Service d'informatique du ministère de l'Education du Québec. Elle s'est donc limitée à la recherche des meilleurs prédicteurs objectifs de la préférence ou de la non préférence du personnel enseignant en ce domaine.

Rappelons que les résultats pour l'ensemble de la population enseignante avaient permis de constater, qu'en général, les enseignants ou bien n'expriment pas de préférences en termes de milieu socio-économique ou bien souhaitent continuer à enseigner là où ils sont présentement; ceux qui semblent les plus enracinés dans leur milieu sont ceux qui déclarent enseigner dans un milieu agricole.

Les analyses de sous-groupes nous ont fait découvrir que le secteur d'enseignement et la langue d'usage exerçaient une certaine influence sur la préférence ou la non préférence des enseignants pour un milieu socio-économique donné et que cette influence tenait, pour une bonne part, à la réalité différente des milieux socio-économiques dans les secteurs public et privé et dans les milieux anglophones et francophones.

En effet, ainsi qu'on peut le constater à la lecture du tableau 85 (C = 0,38), la perception qu'ont les enseignants de niveau secondaire du statut socio-économique du milieu ambiant varie assez substantiellement suivant qu'ils enseignent dans le secteur public ou dans le secteur privé. C'est ainsi que tout près de sept professeurs sur dix (67%) du secteur privé, contre 14% de leurs collègues du secteur public,

Tableau 85

Relation entre le secteur d'enseignement et le statut socio-économique du milieu ambiant de l'école (niveau secondaire)

Statut socio-économique du milieu ambiant de l'école	Secteur d'enseignement		Ensemble des sujets
	Public (N=1 279)	Privé (N=148)	(N=1 427)
Uniquement (ou presque) des enfants de producteurs agricoles.	1%	0%	1%
Principalement des enfants de producteurs agricoles.	19	4	18
Uniquement (ou presque) des enfants d'employés de manufacture et de cols bleus.	12	2	11
	64	29	61
Principalement des enfants d'employés de manufacture et de cols bleus.	52	27	50
Uniquement (ou presque) des enfants de professionnels et de cols blancs.	3	8	4
	14	67	20
Principalement des enfants de professionnels et de cols blancs.	11	59	16
TOTAL	100	100	100

C = 0,38

affirment enseigner principalement (59%) ou uniquement (ou presque) (8%) à des enfants de professionnels et de cols blancs, et que tout près des deux tiers (64%) des enseignants du secteur public, contre 29% de leurs collègues du secteur privé, nous ont déclaré enseigner principalement (52%) ou uniquement (ou presque) (12%) à des enfants d'employés de manufacture et de cols bleus. Pour autant que ces perceptions soient fiables, elles révèlent une nette différence de clientèles étudiantes du secteur privé et du secteur public.

Il y a aussi une différence sensible (C = 0,22) de perception du statut socio-économique du milieu ambiant suivant qu'au secondaire l'on enseigne dans une école polyvalente ou non (tableau 86). En effet, c'est dans les écoles où il n'y aurait d'offert que le programme général que l'on retrouve le nombre le plus élevé de professeurs déclarant enseigner uniquement (ou presque) ou principalement à des enfants de professionnels ou de cols blancs alors que, dans les écoles polyvalentes, davantage d'enseignants ont le sentiment d'enseigner à des élèves provenant d'un milieu de cols bleus ou d'un milieu agricole.

Ce type de différence s'observe aussi, quoique moins nettement (tableau 87, C = 0,19), chez les enseignants anglophones et francophones. En effet, les professeurs anglophones ont déclaré plus souvent que leurs collègues francophones (38% contre 17%) enseigner principalement ou uniquement (ou presque) à des enfants de professionnels et de cols blancs, alors que les professeurs francophones auraient une clientèle étudiante appartenant davantage au milieu des employés de manufacture et de cols bleus (63% contre 53%) ou au milieu agricole (20% contre 8%). Cette relation entre la langue d'usage et la perception du statut socio-économique du milieu ambiant de l'école est moins forte que celle impliquant le secteur d'enseignement[1].

---

1. Si nous substituons à la langue d'usage la langue de travail dans l'école, le coefficient de contingence atteint 0,22. Lorsqu'il s'agit de la variable secteur de l'école (franco-catholique, anglo-catholique et anglo-protestant), il est de 0,24.

Tableau 86

Relation entre le genre d'école secondaire et le statut socio-économique du milieu ambiant (niveau secondaire)

Statut socio-économique du milieu ambiant de l'école	Genre d'école secondaire			
	Programme général seulement (N=484)	Programme professionnel seulement (N=62)	Les deux types de programmes (N=966)	Ensemble des sujets (N=1 512)
Uniquement (ou presque) et principalement des enfants de producteurs agricoles.	14%	11%	22%	19%
Uniquement (ou presque) des enfants d'employés de manufacture et de cols bleus.	9	21	12	12
Principalement des enfants d'employés de manufacture et de cols bleus.	46	44	51	49
Uniquement (ou presque) des enfants de professionnels et de cols blancs.	6	3	3	4
Principalement des enfants de professionnels et de cols blancs.	26	21	11	16
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,22

Les prédicteurs associés aux perceptions sont aussi liés aux préférences. Les liens sont moins forts cependant. Il n'est donc pas surprenant de découvrir que les enseignants francophones préfèrent légèrement plus souvent que leurs collègues anglophones un milieu agricole (15%) ou de cols bleus (22%) alors que ces derniers plus souvent n'expriment pas de préférence (51%) ou, lorsque c'est le cas, optent davantage pour un milieu de cols blancs et de professionnels. Le même parallélisme entre la perception et la préférence se constate chez les enseignants de niveau secondaire du secteur public et du secteur privé, ces derniers préférant plus souvent une clientèle composée d'enfants de cols blancs, alors que les enseignants du secteur public optent légèrement plus souvent pour les enfants des milieux de cols bleus et agricoles (C = 0,10).

Il importe cependant de ne pas perdre de vue les pourcentages toujours élevés de sujets qui n'expriment pas de préférence nette en ce qui concerne le statut socio-économique du milieu ambiant de l'école.

3.12 Milieu de travail idéal: une vue d'ensemble

Nous avons cherché, dans cette partie de notre volume, à rendre compte le plus fidèlement possible de l'ensemble des analyses de sous-groupes effectuées pour chacune des douze dimensions étudiées. Pour autant que ce travail d'analyse a impliqué la vérification d'un nombre considérable de relations dont les plus intéressantes ou importantes ont été présentées et discutées dans les pages précédentes, il est difficile de résumer, même brièvement, ce que nous ont révélé ces analyses portant sur les attitudes, perceptions et désirs des enseignants face à leur milieu de travail et, ce, à la fois au palier organisationnel (processus décisionnel dans l'école, rôle de la direction sur le plan de l'animation pédagogique, la polyvalence et la taille idéale d'une école secondaire) et au palier institutionnel (décentralisation, relations avec le milieu environnant, l'enseignement privé, le regroupement des commissions scolaires, la confession-

Tableau 87

Relation entre la langue d'usage et la perception du statut socio-économique du milieu ambiant de l'école

Perception du statut socio-économique du milieu ambiant de l'école	Langue d'usage		Ensemble des sujets (N=2 624)	
	Français (N=2 312)	Anglais (N=312)		
Uniquement (ou presque) des enfants de producteurs agricoles.	3%	1%	2%	
Principalement des enfants de producteurs agricoles.	17	7	16	
	20	8	18	
Uniquement (ou presque) des enfants d'employés de manufacture et de cols bleus.	14	6	13	
Principalement des enfants d'employés de manufacture et de cols bleus.	49	47	49	
	63	53	62	
Uniquement (ou presque) des enfants de professionnels et de cols blancs.	4	10	5	
Principalement des enfants de professionnels et de cols blancs.	13	28	15	
	17	38	20	
TOTAL	100	100	100	

C = 0,19

nalité des structures scolaires et l'enseignement religieux, l'enseignement de la langue seconde, une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés et la préférence (ou non) pour un milieu socio-économique donné).

Malgré cette difficulté et le peu de liens substantiels découverts, il peut être valable de souligner qu'à plusieurs reprises nous avons été à même de constater que la conception du milieu de travail idéal du personnel enseignant était, au moins en partie, fonction du milieu de travail réel. C'est ainsi, par exemple, que nous avons compris certains résultats concernant l'évaluation des avantages et des inconvénients de l'école secondaire polyvalente, la taille idéale d'une école secondaire, l'enseignement privé et le milieu socio-économique ambiant. Suivant que la pratique de l'enseignement se fait dans une école polyvalente ou non, dans une école de grande ou petite taille, dans le secteur public ou privé, ou dans tel ou tel type de milieu socio-économique, les enseignants ont tendance à exprimer des préférences qui correspondent à leur pratique actuelle. Ainsi que nous l'indiquions, jouent peut-être ici à la fois un phénomène d'auto-sélection ainsi qu'un phénomène d'adaptation personnelle, ou encore d'aliénation.

Par ailleurs, il importe de rappeler que, pour certains thèmes, les différences observées semblent davantage individuelles que propres à des sous-groupes clairement identifiés. C'est le cas, notamment, de l'ouverture à la décentralisation, de l'attitude face au milieu environnant, de celle face à l'enseignement de la langue seconde et aussi de l'attitude face à une politique socio-pédagogique concernant les milieux défavorisés.

Il n'y a, somme toute, que par rapport à l'enseignement privé et, surtout, par rapport à l'enseignement religieux que nous avons été en mesure d'identifier des sous-groupes aux contours assez nets et aux opinions assez différenciées. Ces deux thèmes d'étude constituent, dans le

milieu éducationnel et dans la société québécoise en général, des éléments de débats souvent chauds et des sources d'opposition assez vives; les résultats de notre enquête aideront peut-être à mieux connaître celles et ceux qui s'opposent sur ces questions.

CONCLUSION

Puisqu'il nous faut conclure, le lecteur comprendra que nous ne tenterons pas de résumer, en quelques pages, l'ensemble des résultats exposés dans ce volume. Conséquemment, nous préférons, en guise de conclusion, jeter les premiers jalons d'une réflexion à laquelle nous convions le lecteur.

Tout au long de ce volume, on aura remarqué que les résultats que nous avons analysés, quant à l'attitude du personnel enseignant à l'égard de leur vécu professionnel, font écho à de nombreux débats qui se mènent, en ce début de décennie, dans le monde de l'éducation et dans la société en général. En effet, que l'on songe aux recommandations des Livres vert et orange, au début d'application de la loi 71, le débat qui entoure la confessionnalité des écoles et les critères de regroupement des commissions scolaires, l'enseignement privé, l'intégration des élèves ayant des difficultés d'apprentissage, la politique d'aide aux écoles en milieux défavorisés, la participation des parents aux structures scolaires... Autant de questions et de débats qui occupent ou ont récemment occupé les feux de la rampe.

Ces questions se posent avec encore plus d'acuité compte tenu du contexte socio-économique dans lequel elles évoluent: baisse démographique, restrictions économiques, remontée du conservatisme ou du néo-libéralisme en Amérique du Nord, inflation des diplômes, insatisfaction manifeste à l'égard de l'école. C'est, par conséquent, dans ce contexte contraignant que se feront ces débats, pour ne pas dire ces affrontements.

Car c'est bien d'affrontements dont il s'agit. Le président de la Centrale de l'enseignement du Québec, Robert Gaulin, dans son discours de la rentrée (Le Devoir, 16 septembre 1980), attirait l'attention des enseignants et du public sur ce qu'il appelait "l'autoritarisme grandis-

sant". Dans cette optique, le président de la C.E.Q. réaffirmait la volonté de sa centrale de s'opposer à l'implantation des conseils d'orientation, issus de la loi 71, et à toutes formes d'encadrement susceptibles de restreindre le métier d'enseignant. Parallèlement à ces luttes défensives, il annonçait la poursuite de l'engagement de la C.E.Q. dans les débats de l'heure, tel que celui de la confessionnalité des établissements scolaires. Sur ce dernier point, rappelons que le congrès de juin 1980 de la C.E.Q. a adopté une position favorable à la déconfessionnalisation des structures scolaires, l'ouverture de l'école de quartiers à toutes les confessions et le droit de l'enfant de recevoir un enseignement religieux ou un enseignement moral.

Par ailleurs, le ministre de l'Education, M. Camille Laurin, déclarait, lors d'une conférence de presse (Le Soleil, 10 décembre 1980), que "l'école, telle qu'elle existe actuellement, démotive l'étudiant et le futur citoyen" et que le paternalisme et l'autoritarisme des adultes dans leurs relations avec les élèves semblent être revenus à la mode dans les écoles. "Il est également convaincu que, malgré les développements sans précédent qu'a connus l'éducation au cours des vingt dernières années, la démocratisation et l'égalité des chances demeurent toujours des priorités... et que l'intégration, dans des classes régulières, des enfants en difficulté d'adaptation et d'apprentissage rencontre beaucoup de réticence..."

Force nous est de constater que les données que nous avons recueillies en mai 1978 conservent toute leur actualité. Si nous nous en tenons au propos de ce volume, le vécu professionnel des enseignants, il nous faut aussi reconnaître que certains débats et certains enjeux ont pris de l'ampleur et que des tendances analysées dans ce volume sont davantage prononcées, voire même inversées. Un sondage ne saurait être plus qu'une photographie de la situation à un moment précis. C'est un élément, parmi d'autres, qui peut éclairer, orienter et alimenter le débat, pas plus, ni moins.

Nous aurons l'occasion, dans le volume 9, d'analyser les résultats de ce volume sous un angle prospectif. Pour le moment, rappelons qu'il nous a semblé que les enseignants accordaient une grande importance à leur autonomie et à la qualité de l'acte pédagogique. Conséquemment, la parcellarisation et la segmentation de la tâche, la relation tendue et difficile avec les parents et les élèves, le sentiment d'impuissance à l'égard des orientations du système scolaire, la taille des écoles, sont des dimensions qui préoccupent grandement les enseignants. C'est dans ce sens que nous nous demandons si le métier d'enseignant n'est pas en voie de "prolétarisation", pris au sens de déprofessionnalisation, les enseignants devenant des exécutants plutôt que des concepteurs responsables de l'ensemble de l'acte pédagogique, et de déqualification, les enseignants ne pouvant, par exemple, enseigner dans le domaine où ils ont été formés. Dans quelle mesure ce phénomène de la "prolétarisation", s'il se vérifiait, ne serait-il pas aussi tributaire d'autres tendances plus générales que l'on observe, telles que l'échec du système scolaire auprès de certains jeunes, l'inflation des diplômes et la dévalorisation générale du travail humain? Ces questions de fond pourront être abordées dans le volume 9; pour le moment elles constituent des pistes de réflexion.

OUVRAGES CONSULTES

ADAMS, M., Groen, R., Buckland, F. and Semple, W., (1976). Educational Perspectives: A survey of 10 000 Ontario Students, Teachers and Parents. Toronto, Ministry of Education, Ontario.

A.S.O.P.E., (1974). Analyse descriptive des données de la première cueillette: les enseignants. Faculté des Sciences de l'Education, Université Laval et Département de Sociologie, Université de Montréal.

ASSOCIATION DES CADRES SCOLAIRES DU QUEBEC, (1975). Mémoire de l'A.C.S.Q. sur un nouveau partage des responsabilités en matière d'administration du système d'enseignement élémentaire et secondaire. Québec, Association des cadres scolaires du Québec.

BELAND, P., (1978). "L'Ecole privée et la démocratisation: sélection et processus", Revue des Sciences de l'Education. Vol. IV, no 2 (printemps), pp. 249-264.

BELANGER, P.W., (1970). "L'école polyvalente: Ses incidences sociales", P.W. Bélanger, G. Rocher (sous la direction de). Ecole et Société au Québec, Eléments d'une sociologie de l'éducation, Montréal, Editions Hurtibise H.M.H., pp. 361-388.

BERTRAND, Y., VALOIS, P., (1980). Les options en éducation, Québec, ministère de l'Education.

BOUCHARD, P., (1978). L'enseignement primaire et secondaire: résultats d'un sondage: Consultation sur le Livre Vert de l'Enseignement primaire et secondaire. Québec, ministère de l'Education.

BOUCHARD, P., Cloutier, E., (1976). Les attentes des parents vis-à-vis l'école: Rapport-synthèse de la recherche effectuée pour la Commission des écoles catholiques de Montréal et son Comité central de parents. Montréal, Centre de Sondage, Université de Montréal.

CAOUETTE, Charles E., (1976). Recherche sur la psychologie de l'enfant défavorisé. Rapport-synthèse. Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

CARLOS, S., (1974). Recherche sur la tâche des enseignants au collégial. Université de Montréal, Centre de Sondage.

CARLOS, S., ARCHAMBAULT, A., (1977). La participation syndicale des membres féminins de la C.E.Q. Centre de Sondage de l'Université de Montréal, Comité Laure Gaudreault, C.E.Q.

CENTRALE DE L'ENSEIGNEMENT DU QUEBEC (1978). Pour un pays à la mesure des aspirations des travailleurs québécois. C.E.Q., Service des Communications.

CLOUTIER, F., (1975). La décentralisation, un nouveau pacte de gestion: Conférence de presse du ministre de l'Education. Québec, Editeur officiel du Québec.

CLOUTIER, F., (1974). Pour une véritable décentralisation. Québec, ministère de l'Education du Québec.

COMMISSION D'ETUDE DE LA TACHE DES ENSEIGNANTS DE L'ELEMENTAIRE ET DU SECONDAIRE, (1975). Sondage auprès des enseignants de l'élémentaire et du secondaire. Annexe A. Québec, Service général des personnels des organismes d'enseignement, ministère de l'Education.

CONSEIL SCOLAIRE DE L'ILE DE MONTREAL, (1976). Rapport du Comité de restructuration scolaire au Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

CONSEIL SUPERIEUR DE L'EDUCATION, (1966). La participation au plan scolaire, Rapport annuel, 1964-1965. Québec, Rock Lefebvre, Imprimeur de la Reine.

COTE-DESBIOLLES, Louise-H., avec la collaboration de Bernard Turgeon, (1979). Les attitudes des travailleurs québécois à l'égard de leur emploi. Québec, Direction des communications, ministère du Travail et de la Main-d'oeuvre.

CRESPO, M., COURNOYER, M., (1978). L'organisation scolaire et l'inadaptation au début du secondaire. Montréal, Commission des écoles catholiques de Montréal, Service des études, Division des services spéciaux.

CROZIER, M., (1965). Le monde des employés de bureau. Paris, Le Seuil.

DANDURAND, P., (1970). "Pouvoir et autorité du professeur". Sociologie et sociétés, Vol. 2, no. 1 (mai), pp. 77-106.

DUNNIGAN, L., (1976). Analyse des stéréotypes masculins et féminins dans les manuels scolaires au Québec. C.S.F.

DURAND, G., (1979). "Un projet d'école pluraliste", Possibles, Vol. 3, no. 314, pp. 77-83.

DURAND, J. et al., (1980). La déconfessionalisation de l'école ou le cas de Notre-Dame-des-Neiges. Montréal, Libre expression.

DUVAL, L., TREMBLAY, J.P., (1974). Le projet de restructuration scolaire de l'Ile de Montréal et la question linguistique au Québec. Centre International de recherche sur le bilinguisme.

ESCANDE, C., (1973). Les classes sociales au CEGEP, sociologie de l'orientation des étudiants. Montréal, Parti Pris.

FLEISHMAN, E.A., BASS, A.R., (1974). Studies in Personnel and Industrial Psychology, Homewood, Ill., The Dorsey Press.

GEORGEAULT, P., DANAN, M., (1977). Description de la situation de l'enseignement des langues secondes, anglais langue seconde et français langue seconde, telle que perçue par les commissions scolaires. Québec, ministère de l'Education.

GIARD, G., THERRIEN, N., (1978). "La satisfaction au travail chez les professeurs: de la théorie à la pratique". Prospectives. Volume 14, numéro 3, pp. 121-128.

GINGRAS, A., MARSOLAIS, A., TREMBLAY, H., TREPANIER, J.F., (1974). Quelques vues pratiques, critiques, optimistes ou sceptiques sur la décentralisation. Québec, ministère de l'Education.

GREGOIRE, Réginald (1977). Fondements et orientations d'une politique d'intervention éducative auprès des enfants de quatre ans de milieux défavorisés. Québec, ministère de l'Education du Québec.

GROUPE COMMEL, (1974). Rapport: L'organisation et le fonctionnement des Commissions scolaires dispensant l'enseignement élémentaire à 3 000 élèves et moins. Québec, ministère de l'Education.

GROUPE POLY, (1974). Rapport du groupe Poly: L'organisation et le fonctionnement des écoles secondaires polyvalentes. Québec, Service général des personnels des organismes d'enseignement. ministère de l'Education.

HAMMER, W.C., ORGAN, D.W., (1978). Organizationnal Behavior, an Applied Psychological Approach, Dallas, Texas, Business publications, inc.

HERZBERG, F., (1968). "Une fois de plus: comment motiver des employés?" Version française tirée de la Harvard Business Review, janvier-février.

HERZBERG, F., (1966). Work and the Nature of Man. New York, The World Publishing Company.

HERZBERG, F., MAUSNER, B., SNYDERMAN, B.B., (1967). The Motivation to Work. Second Edition. New York, John Wiley and Sons, Inc.

JANOWITZ, M., (1969). Institution Building in Urban Education. New York, Russell Sage Foundation.

LA FEDERATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUEBEC, (1975a). La décentralisation, document d'orientation.

LA FEDERATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUEBEC, (1975b). La décentralisation, une réalité.

LA FEDERATION DES COMMISSIONS SCOLAIRES CATHOLIQUES DU QUEBEC, (1974) La décentralisation, on la fait: Rapport d'une enquête sur la décentralisation.

LAFLEUR, R., (1975). L'opinion publique face à l'enseignement public et privé. C.R.O.P.

L'ALLIANCE DES PROFESSEURS DE MONTREAL, (1978). "Les enseignants de Montréal: leur satisfaction au travail", L'alliance, vol. 16, no spécial, (novembre).

LAROUCHE, V., (1978). La satisfaction au travail des enseignants de l'Alliance des professeurs de Montréal, Comité Perspectives de développement, Alliance des professeurs de Montréal.

LEVY-LEBOYER, C., (1974). Psychologie des organisations. Paris, P.U.F.

LIKERT, R., (1967). The Human Organization. New-York, McGraw-Hill.

MARION, G., DUFOUR, C., (1970). Rapport synthèse sur la satisfaction des enseignants du secondaire au Québec au terme de l'année 1967-68, C.E.Q., Service de recherche.

MASSOT, A., (1979). "Cheminements scolaires du secondaire V à l'université: essai d'analyse de la structure du champ décisionnel". Revue Canadienne de l'Education, vol. 4, no 3, pp. 22-41.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, (1979). L'école québécoise, énoncé de politique et plan d'action. Québec, Gouvernement du Québec, Editeur officiel.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, (1978). Synthèse des audiences nationales: consultation sur le Livre vert de l'enseignement primaire et secondaire. Québec, ministère de l'Education.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, (1977). L'enseignement primaire et secondaire au Québec: Livre vert. Québec, Service Général des communications du ministère de l'Education du Québec.

MINISTERE DE L'EDUCATION DU QUEBEC, (1975). Vers un nouveau mode de fonctionnement du système d'enseignement élémentaire et secondaire au Québec. Québec, Gouvernement du Québec.

MORRIS, B., (1977). Les libertés professionnelles des enseignants: Enquête pilote internationale. Paris, Unesco.

PIERRE, P., (1977). Enquête sur la pédagogie du français au Québec (élémentaire 5-8 ans). Tomes 1 et 2. Min.stère de l'Education du Québec, Collection Etudes et documents.

PROULX, J.P., (1976). La restructuration scolaire de l'Ile de Montréal: Problématique et hypothèses de solution. Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

RUIMY, H., VAN DROMME, L., (1978). "Opération renouveau". Revue des sciences de l'éducation. Vol. IV, no 1, pp. 3-18.

RYAN, W., (1971). Blaming the Victim. New York, Vintage Books.

SERGIOVANNI, F.J., (1975). Educational and Organizational Leadership in Elementary Schools. New Jersey, Prentice Hall Inc.

SERGIOVANNI, F.J., (1973). "Factors which Affect Satisfaction and Dissatisfaction of Teachers", Journal of Educational Administration.

TAYLOR, R.M., (1975). Decision-Making and Job Satisfaction within Quebec Secondary Schools. Thèse de maîtrise es arts (Education). Montréal, Université McGill.

TETRAULT, J., (1978). "La restructuration scolaire de l'Ile de Montréal: Synthèse et analyse du rapport du CSIM et du mémoire du Comité catholique du Conseil supérieur de l'éducation": in Service de la recherche, Rapport 1977-1978, vol. 4, Fonction Support et Conseil. Québec, ministère de l'Education.

TRUDEL, G., (1979). Les besoins de perfectionnement des enseignants en langue seconde: Rapport sommaire de recherche. Montréal. Centre de sondage, Université de Montréal.

VROOM, V.H., (1964). Work and Motivation, New York, Wiley.

WENER, M., et une équipe de recherche, (1975). Les aspirations des parents de l'Ile de Montréal face à la religion et l'école. Conseil scolaire de l'Ile de Montréal.

APPENDICE A

NOTES METHODOLOGIQUES

Validation statistique des variables composées

Avant d'analyser les relations entre les variables dépendantes et indépendantes, nous avons voulu savoir si les variables dépendantes ou dimensions avaient une certaine homogénéité ou consistance interne. Si l'analyse factorielle nous permet de grouper des items, il arrive qu'un ou des items se trouvent dans un groupement avec un coefficient de saturation très faible[1]. Une variable dépendante ainsi construite sera peu fiable. A la limite, elle peut même fausser dangereusement les résultats des analyses de sous-groupes. C'est pourquoi nous avons procédé à une analyse de la validité interne des variables dépendantes. Pour ce faire, nous avons calculé un coefficient alpha pour chacune d'elles.

Le coefficient alpha est sensible à deux variations. Premièrement, si les items constituant la dimension ont des coefficients de corrélation très forts entre eux, le coefficient alpha sera élevé (ex.: 0,90[2]), indiquant par là que les items "se tiennent entre eux", c'est-à-dire qu'ils mesurent la même chose ou à peu près. Deuxièmement, plus le nombre d'items constituant une dimension est grand, plus le coefficient alpha aura tendance à être élevé, et ce, pour différents items dont la moyenne des coefficients de corrélation est la même. Ainsi, le coefficient alpha nous donne un critère de fiabilité des dimensions sur le plan de la consistance interne.

---

1. L'analyse factorielle groupe les items du questionnaire selon les tendances observées dans la manière de répondre des sujets. Ce groupement peut se faire de façon orthogonale, de sorte qu'il y ait peu ou pas de relations entre un groupe d'items et un autre. Les items à l'intérieur de ces groupes sont pondérés, c'est-à-dire qu'ils ont une importance relative indiquée par le coefficient de saturation. En effet, si les sujets ont tendance à répondre dans le même sens à plusieurs items, ils ne le font pas nécessairement au même degré ni avec la même amplitude d'un item à l'autre, d'où la nécessité de pondérer. Pour plus de détails sur l'analyse factorielle, voir le volume 2 de notre rapport.

2. Le coefficient alpha varie entre 0,00 et 1,00.

Les résultats de l'analyse alpha figurent à l'appendice B du présent volume. Cette analyse nous révèle que certaines dimensions ont un coefficient alpha exceptionnellement faible par rapport à l'ensemble. Il s'agit des dimensions: impuissance (0,39), représentation des parents (0,42), différenciation verticale dans l'enseignement (0,32), et spécialisation en fonction des matières (0,31). Nous nous attendions d'ailleurs à de tels résultats (voir volume 1, p. 21). Nous ne rejetons pas ces dimensions des analyses; d'une part, le problème se pose principalement, sinon uniquement, lors de l'analyse de sous-groupes (partie II) où nous introduisons alors les réserves qui s'imposent, d'autre part, elles ont, croyons-nous, une certaine valeur heuristique.

Cette étape préliminaire de notre recherche nous a donc permis, dans l'ensemble, d'avoir une meilleure idée de la consistance interne des variables relatives à la satisfaction au travail, de la tâche idéale et du milieu de travail idéal. Nous avons pu aussi déceler des faiblesses dans quelques dimensions; nous ne rejetons pas ces dimensions, cependant, nous tenons compte de leur faiblesse dans nos interprétations, dans la seconde partie, notamment en retournant aux items de base.

Les analyses de fréquence

Avant d'analyser ce qui peut permettre d'éclairer les motifs de la satisfaction ou l'insatisfaction du personnel enseignant, nous avons évalué la satisfaction au travail en tant que telle pour l'ensemble des sujets. "Le personnel enseignant est-il satisfait de sa tâche et du vécu professionnel?" Pour répondre à cette question, nous ne pouvions pas nous servir des résultats de l'analyse factorielle: celle-ci ramène les résultats autour d'une moyenne standardisée (égale à zéro); or, cette moyenne ne nous dit pas si les résultats penchent du côté de la satisfaction au travail ou de l'insatisfaction. Pour le savoir, nous avons calculé les proportions moyennes que nous obtenons sur l'addition des fréquences aux points de l'échelle de réponses de tous les items constituant chacune des dimensions. Comme l'échelle de réponses

des items mesurant la satisfaction au travail était généralement graduée de 1 à 6[1], nous avons additionné les fréquences observées de chacun des six points de tous les items constitutifs d'une dimension afin d'obtenir différentes échelles ou façons de regrouper les données que nous allons expliciter dans la prochaine section. Nous avons tenu compte dans l'établissement des proportions moyennes du nombre de sujets qui ont répondu à chacun des items d'une dimension. Nous avons procédé d'une façon identique en ce qui concerne la tâche idéale et certains aspects du milieu de travail idéal.

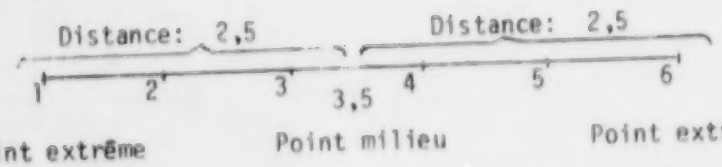
Echelles et mesures

Nous avons adopté trois façons de regrouper les données.

La première façon répartit les sujets en deux groupes d'attitudes et donne ainsi une échelle qui révèle la ligne de force qui se dégage des données. Cette échelle permet de constater, selon le thème traité, (satisfaction au travail, tâche idéale et milieu idéal) si le groupe des satisfaits ou de ceux qui sont d'accord est plus important que le groupe des insatisfaits ou de ceux qui sont en désaccord.

---

1. Dans une échelle d'accord-désaccord comprenant six points, le point milieu est fixé à 3,5. En effet, si l'échelle comprend six points, la distance entre le point 1 et le point 6 est 5. Sur ce continuum, le point milieu se trouve par définition à égale distance des deux points extrêmes et renvoie en aval comme en amont à un espace identique. Le graphique qui suit illustre ces propos:



Comme repères commodes, considérons qu'une moyenne inférieure à 3 indique que l'ensemble des sujets ne sont pas d'accord avec le contenu d'un item et qu'une moyenne au-delà de 4 témoigne du contraire, soit d'un accord réel. La zone formée par l'espace entre les points 3 et 4 est adjacente au point milieu: elle indique donc tantôt une légère majorité en désaccord, tantôt une légère majorité en accord. Ces majorités ne sont, en général, pas grandes cependant.

Le groupe des insatisfaits ou de ceux qui sont en désaccord est constitué par le calcul des proportions moyennes obtenues par l'addition des fréquences aux points 1, 2 et 3 de l'échelle de réponses de tous les items constitutifs d'une dimension et le groupe des satisfaits ou de ceux qui sont d'accord par le calcul des proportions aux points 4, 5 et 6 de l'échelle de réponses de ces mêmes items. Lorsqu'un item constitutif d'une dimension comporte une échelle de réponses en cinq points, les sujets qui ont répondu au point milieu (point 3, plus ou moins) sont répartis selon les pôles d'attitudes en tenant compte de l'importance relative, d'une part, des fréquences cumulées des points 1 et 2 et, d'autre part, des fréquences cumulées des points 4 et 5. Lorsque le sens d'une dimension l'exige, le sens de l'échelle de certains items a été inversé dans la comptabilisation des résultats; un astérisque accompagne alors le numéro de ces items dans les tableaux décrivant les dimensions de la satisfaction au travail, de la tâche idéale et de certains aspects du milieu de travail idéal. Ces dernières remarques s'appliquent aussi aux deux autres façons de regrouper les données.

La deuxième façon répartit les sujets en trois catégories d'attitudes que nous appelons, selon le thème traité, les "plus insatisfaits", les "tièdes" et les "plus satisfaits" ou les "plus en désaccord", les "tièdes" et les "plus en accord". Cette deuxième façon a l'avantage de mettre l'accent sur les sujets qui se situent aux extrêmes des pôles d'attitudes et d'évaluer le poids de ceux qui n'optent pour aucun des extrêmes.

La deuxième façon de regrouper les données est obtenue par le calcul des proportions moyennes à partir de l'addition des fréquences aux points 1 et 2, aux points 3 et 4 et aux points 5 et 6 de tous les items qui composent une dimension. Les enseignants qui ont répondu au point 1 ou 2 sont considérés, selon le thème analysé, comme "plus insatisfaits", ou "plus en désaccord", ceux qui ont répondu au point 3 ou 4 comme "tièdes", et ceux qui ont répondu au point 5 ou 6, comme "plus satisfaits" ou "plus en accord". La deuxième échelle répartit les points utilisés dans la première échelle, non plus en deux groupes, mais en trois.

La troisième façon de regrouper les données, utilisée uniquement au chapitre 1 de la première partie pour l'analyse de la satisfaction au travail, répartit les sujets en deux catégories d'attitudes, mais à la différence de l'échelle qui répartit les enseignants en "satisfaits" et en "insatisfaits", elle regroupe, d'une part, les "plus insatisfaits" et les "tièdes" et, d'autre part, les "plus satisfaits". Cette troisième façon de procéder fait ressortir, par rapport à la satisfaction au travail, les sujets qui ont déjà "fait le plein" et les sujets qui sont caractérisés par "un manque à gagner".

La troisième façon de traiter les données est obtenue par le calcul des proportions moyennes à partir de l'addition, d'une part, des fréquences aux points 1, 2, 3 et 4 et, d'autre part, des fréquences aux points 5 et 6 de tous les items qui composent une dimension. Les enseignants qui se sont situés au point 1, 2, 3 ou 4 sont considérés comme des sujets qui n'ont pas "fait le plein" et qui accusent un "manque à gagner". Les enseignants qui ont répondu au point 5 ou 6 sont considérés, pour leur part, comme ayant "fait le plein" par rapport à la satisfaction au travail.

Pour analyser les données concernant la satisfaction au travail, il nous a été suggéré de développer une autre façon de regrouper les résultats, différente des échelles que nous venons de décrire et qui maintenait, cependant, les regroupements d'items obtenus grâce à l'analyse factorielle. La méthode pour créer cette échelle est la suivante: au lieu de calculer les proportions moyennes à partir de l'addition des fréquences aux points de l'échelle de réponses des items d'une dimension ou au lieu d'additionner l'échelle d'attitude graduée de 1 à 6 pour chacun des items regroupés dans une dimension (s'il y a 3 items dans une dimension, cela fait un score variant entre 3 et 18), on attribue à chacun des points de l'échelle un score qui nous est fourni par les sujets eux-mêmes. Par exemple, si seulement 8% des sujets ont répondu à l'item 401 qu'ils étaient tout à fait satisfaits (point 6 de l'échelle), on pondère par un facteur égal à 92 (100% - 8% = 92) et si 36% des sujets ont répondu qu'ils étaient passablement satisfaits, on leur accordera une pondération de 56 (100% - (8% + 36%) = 56), et ainsi de suite. Autrement dit, les sujets de chaque catégorie se voient

attribuer une pondération qui correspond aux fréquences cumulées. L'avantage de cette méthode c'est, tout d'abord, de laisser aux sujets eux-mêmes le soin de définir l'échelle de satisfaction et, ensuite, de mettre en relief les extrêmes. Dans ce dernier cas, en se reportant à l'exemple ci-dessus, on comprendra que, si les satisfaits obtiennent un score bas pour chacun des trois points de l'échelle (plutôt satisfait, passablement satisfait, tout à fait satisfait), l'ensemble des sujets sont assez satisfaits de la situation. Inversement, un score de 99 au point 6 de l'échelle (tout à fait satisfait) signifiera que presque aucun sujet n'a atteint ce seuil de satisfaction soit 1% des sujets.

Malgré sa simplicité et son originalité, nous n'avons pas retenu cette façon de regrouper les résultats dans notre étude de la satisfaction au travail. En examinant ce type d'échelle, nous voulions contourner deux difficultés que nous rencontrions avec les autres façons de regrouper les résultats qui procédaient par l'addition des fréquences aux points 1 à 6 des items constitutifs d'une dimension. Nous voulions, d'une part, pouvoir mesurer l'importance relative des différentes dimensions de la satisfaction au travail et, d'autre part, pouvoir comparer les résultats d'une dimension à l'autre et ainsi départager les dimensions qui ne présentent aucun ou peu d'intérêt pour les enseignants et celles où il y a des problèmes et des insatisfactions réelles. La méthode que nous avons exposée ici ne permet pas, elle non plus, ce type de comparaison: si avec une dimension composée de trois items nous obtenons un résultat variant hypothétiquement de 0 à 300 pour chacun des points de l'échelle et que l'on compare ce résultat à une autre dimension, elle aussi composée de trois items, rien ne nous justifie de dire que les résultats obtenus pour la première dimension se comparent à ceux que l'on obtient pour la deuxième dimension. Par exemple, un score de 150 aux points 6 de l'échelle (tout à fait satisfait) du climat de l'école, et un score de 290 aux points 6 de l'échelle de la perception des élèves signifient-ils que les enseignants sont plus préoccupés par le problème des élèves que celui du climat de l'école? Non, car le problème ici réside dans le fait qu'on ne peut présumer que les résultats (0 à 300) de la première dimension

renvoient au même univers que les résultats de la deuxième dimension (0 à 300). Autrement dit, l'échelle que les sujets définissent sur une dimension, n'a pas nécessairement le même sens et la même valeur pour une autre dimension.

On ne peut pas résoudre ce problème de la comparaison entre les dimensions en le regardant sous un angle strictement méthodologique. Il s'agit avant tout d'un problème de cadre théorique et d'hypothèses de recherche; sur ce plan, nos façons de regrouper les données sont tout à fait aptes à répondre à nos besoins d'analyse. L'inutilisation de l'autre échelle ne signifie pas que nous la rejetons comme méthode: elle a ses avantages, mais elle ne peut pas mieux servir l'objectif de notre recherche, qui est, entre autres, de faire le portrait d'ensemble des enseignants quant à leur vécu scolaire et professionnel.

APPENDICE B

Liste des coefficients alpha pour la satisfaction au travail, la tâche et le milieu de travail idéal

	Coefficients alpha
La satisfaction au Travail:	
Perception du climat de l'école	,85
Représentation des élèves	,74
Satisfaction à l'égard des conditions matérielles de travail	,76
Satisfaction à l'égard des services professionnels	,81
Actualisation de soi au travail	,69
Eléments extrinsèques de la satisfaction au travail	,64
Liberté d'enseignement	,70
Représentation de la direction	,75
Négociations entre l'employeur et les syndicats	,76
Individualisme	,69
Sentiment d'impuissance	,39
Représentation des parents	,42
Score global	,90
La tâche idéale:	
Ouverture au travail en équipe	,70
Ouverture au groupement hétérogène	,65
Ouverture au développement technologique	,70
Pluralité des outils pédagogiques	,76
Support accru des spécialistes	,50
Coordination et changement de fonctions	,51
Différenciation verticale dans l'enseignement	,32
Spécialisation en fonction des matières	,31

Le milieu de travail idéal:

Relations avec le milieu	,58
Ouverture à la décentralisation	,71
Ouverture à l'enseignement privé	,72

APPENDICE C

Note concernant les difficultés d'une comparaison entre les résultats du présent volume et ceux d'une enquête effectuée par V. Larouche pour le compte de l'Alliance des professeurs de Montréal et portant sur la satisfaction au travail

Pendant que nous travaillions à l'analyse de nos données, réunies au printemps 1978, l'Alliance des professeurs de Montréal (l'A.P.M.) publiait une étude[1] qu'elle avait commandée à V. Larouche et qui portait sur la satisfaction au travail des enseignants de l'Alliance. Les résultats de la recherche réalisée par Larouche sont différents des nôtres, à la fois en ce qui a trait au niveau général de satisfaction au travail et aussi au niveau de la satisfaction par rapport à certaines dimensions du métier d'enseignant. Afin d'éviter des malentendus, voire des confrontations inutiles, il nous semble nécessaire de souligner un certain nombre de différences méthodologiques entre les deux études. Certaines de ces différences nous semblent importantes, d'autres paraîtront probablement mineures à plusieurs. Ensemble, elles peuvent peut-être expliquer pourquoi nous arrivons à des résultats différents.

Il est difficile, pour ne pas dire impossible, de vraiment comparer les résultats de notre recherche avec ceux que Larouche a produits pour le compte de l'Alliance. Plusieurs raisons justifient cette affirmation. Revoyons-les une à une.

Tout d'abord, nous nous adressons à une population différente. En effet, alors que Larouche a cherché à mesurer la satisfaction au travail au sein des membres de l'Alliance, nous avons tenté la même entreprise, mais dans un échantillon d'enseignants représentatif du corps enseignant de tout le Québec et non pas uniquement de la Commission des écoles catholiques de Montréal. Nos données sont ainsi structurées qu'il nous est impossible d'isoler les seuls enseignants de l'Alliance afin de comparer leurs réponses à la batterie d'items concernant la satisfaction

1. V. Larouche (1978). La satisfaction au travail des enseignants de l'Alliance des Professeurs de Montréal, Comité perspectives de développement, Alliance des Professeurs de Montréal.

au travail avec les résultats de Larouche. Nous sommes en mesure, cependant, d'isoler les enseignants habitant dans la région métropolitaine de Montréal; comparer ce sous-groupe avec la population rejointe par Larouche demeure discutable dans la mesure où la région métropolitaine de Montréal déborde largement le territoire de la C.E.C.M.[1]

Ensuite, soulignons que les instruments de mesure de la satisfaction au travail utilisés dans l'enquête de Larouche et dans la nôtre sont différents, à la fois par le contenu des items et par les catégories de réponses retenues. En effet, notre batterie d'items concernant la satisfaction au travail comprenait au départ 72 items que nous avions groupés, préalablement à l'analyse factorielle, en une douzaine de facteurs. Les facteurs retenus après l'analyse factorielle ainsi que les items constitutifs de chacun d'eux ont été présentés dans le volume 2 et ont été repris dans le présent volume. Par ailleurs, l'inventaire de satisfaction au travail (I.S.T.) adapté par Larouche et utilisé par ce dernier, comprend 25 échelles, chaque échelle comportant deux items équivalents. Si certains items des deux enquêtes sont tout à fait comparables, du moins dans leur facture générale, d'autres ne le sont pas du tout. C'est ainsi que Larouche a deux items abordant la question des mutations (c'est-à-dire la façon dont on transfère, à la C.E.C.M., un enseignant d'une école à une autre). Nous n'avons pas inclus dans notre questionnaire d'items comparables. Cela est d'autant plus dommage que, d'après l'enquête de Larouche, les mutations sont la source la plus importante d'insatisfaction chez le personnel enseignant de la C.E.C.M.. Il en est de même pour les échelles de satisfaction portant sur la classification de la scolarité du personnel enseignant, le programme d'enseignement, le niveau d'enseignement et l'affectation des enseignants; nous n'avons pas mesuré la satisfaction du corps enseignant sur ces dimensions ou échelles. Par ailleurs, nous a-

1. Tout en demeurant discutable, la comparaison ne serait pas dénuée de fondement dans la mesure où le lieu de résidence actuelle, tel que déterminé par l'item 106 de notre questionnaire, n'a aucune influence sur le niveau de satisfaction des enseignants.

vons abordé le thème de l'aliénation des enseignants (principalement la dimension "sentiment d'impuissance") et celui de l'actualisation de soi au travail, ce que n'a pas fait Larouche. La batterie utilisée dans cette recherche-ci et l'inventaire de satisfaction au travail adapté par Larouche ne sont donc pas identiques. Il faut donc tenir compte de ces différences de contenu entre les instruments lorsque nous comparons les résultats obtenus dans les deux enquêtes.

Si le contenu des items diffère, au moins en partie, l'échelle de satisfaction retenue par Larouche n'est pas semblable à la nôtre. En effet, l'échelle de Larouche est une échelle à cinq points, alors que la nôtre est une échelle à six points. Les catégories de réponses propres aux deux échelles sont les suivantes:

Echelle utilisée dans l'étude de Larouche	Echelle utilisée dans notre étude
1- Pas du tout satisfait	1- Tout à fait insatisfait
2- Peu satisfait	2- Passablement insatisfait
3- Satisfait	3- Plutôt insatisfait
4- Très satisfait	4- Plutôt satisfait
5- Extrêmement satisfait	5- Passablement satisfait
	6- Tout à fait satisfait

Nous croyons donc que ces deux échelles sont nettement différentes. On pourrait dire que l'échelle de Larouche mesure le degré de satisfaction des enseignants[1], alors que celle que nous avons adoptée mesure l'insatisfaction autant que la satisfaction du personnel enseignant. En tout cas, il n'est pas facile de passer d'une échelle à l'autre et d'établir solidement des équivalences entre les points des deux échelles. En effet, nous sommes incapables de déterminer les équivalences

1. Notamment par le choix du qualificatif satisfait, celui des adverbes et les trois réponses (au lieu de deux) exprimant un degré variable de satisfaction.

pour les points 2 (peu satisfait) et 3 (satisfait) de l'échelle choisie par Larouche: un membre de l'Alliance qui déclare être peu satisfait suivant la première échelle est-il passablement insatisfait, plutôt insatisfait ou plutôt satisfait suivant les catégories de la seconde échelle? Bien malin le chercheur qui répondra adéquatement à cette question. Larouche a, de plus, transformé ce qui, habituellement, constitue le point neutre (ni satisfait, ni insatisfait) en un point de satisfaction (le point 3: satisfait). Il n'y a pas de point équivalent dans notre échelle. Par ailleurs, nous nous interrogeons sur la possibilité réelle d'introduire un biais important lorsque l'on transforme ainsi le point milieu d'une échelle de type Likert en un point qui n'est plus neutre; dans le cas présent, l'échelle est déséquilibrée et penche plus du côté de la satisfaction que du côté de son contraire. C'est pour cela que nous considérons que Larouche mesure le degré de satisfaction du personnel enseignant de la C.E.C.M. membre de l'Alliance, alors que nous avons cherché à mesurer l'insatisfaction autant que la satisfaction au travail des enseignants du Québec. C'est important, si nous concevons, comme certains chercheurs (Herzberg, 1959, et Taylor, 1975), que la satisfaction au travail n'est pas un phénomène unidimensionnel et que certains éléments du vécu professionnel des acteurs peuvent être des sources d'insatisfaction alors que d'autres peuvent être d'abord et avant tout des sources de satisfaction.

D'autre part, Larouche a calculé un score global de satisfaction au travail en additionnant les scores moyens obtenus sur chacune des 25 échelles de base. Quant à nous, nous avons exploré plusieurs avenues concernant un indice global de satisfaction au travail, pour finalement rejeter l'idée d'une somme de variables ou d'échelles. Nous justifions cette décision dans la section du volume qui traite de la satisfaction globale des enseignants à l'égard de leur travail. Soulignons que, dans l'étude de Larouche, chaque échelle est multipliée par quatre afin de

rendre les écarts plus visibles. Cet artifice mathématique ne change rien aux résultats. Ce qui l'est moins, c'est la décision concernant la zone d'insatisfaction et la zone de satisfaction. La décision de Larouche biaise nettement les résultats du côté de l'insatisfaction. Voici pourquoi.

A supposer que sur un item donné, 92 sujets se soient dits satisfaits (point 3 de l'échelle) et, 8, peu satisfaits (point 2 de l'échelle). Selon le mode de calcul de Larouche, la moyenne à cet item serait de 11,68: (92 x 12) + (8 x 8) ÷ 100. Or, en faisant débuter la satisfaction à 12 (tableau III), Larouche conclurait que cet item atteste une certaine insatisfaction, alors que 92% des sujets se sont dits satisfaits. La décision de Larouche de faire commencer la satisfaction à un score de 12 n'est donc pas du tout conforme à la teneur des catégories de son échelle et, par voie de conséquence, donne la fausse impression d'un fort degré d'insatisfaction. C'est probablement pour cette raison que nos résultats s'éloignent tellement des siens.

Ces dernières différences, relatives au contenu des items, aux catégories de réponses et, surtout, à la façon de compter les résultats, sont des différences que nous considérons comme importantes: il nous est difficile de ne pas en tenir compte. Par ailleurs, il existe d'autres différences méthodologiques entre l'étude de Larouche et la nôtre. Elles sont, cependant, nettement moins substantielles. Nous désirons néanmoins les signaler. Tout d'abord, notons que dans l'étude des liens entre certaines variables indépendantes et les diverses dimensions de la satisfaction au travail, Larouche utilise comme seuil de signification statistique 0,10. Il est, en ce domaine, moins sévère que nous et que la majorité des chercheurs.

Nous avons plutôt fait l'analyse des relations par l'étude des coefficients de contingence, des coefficients de corrélation de Pearson ou coefficients êta afin d'avoir une idée de l'ampleur des relations observées. Larouche ne dépasse pas l'étude du X^2 ou du F, c'est-à-dire l'étude de l'existence ou de l'inexistence d'un lien statistiquement significatif entre deux variables. Cela explique pourquoi, dans son étude, certaines variables indépendantes ou prédicteurs sont considérées comme liées à la satisfaction ou à l'insatisfaction au travail, alors que, dans notre étude, étant donné nos critères plus exigeants, nous concluons fréquemment que ces mêmes variables ont un rapport négligeable et non substantiel à la satisfaction au travail.

Par ailleurs, les analyses factorielles effectuées par Larouche, si nous avons bien compris, ont été faites sur les 25 échelles et non pas sur les 50 items, ce que nous nous expliquons mal; il a retenu les échelles qui avaient des coefficients de saturation de 0,40 et plus. Dans notre cas, nous avons fait des analyses factorielles avec tous les items (72) que nous avions au départ et non pas les 12 groupements réalisés avant l'analyse factorielle; nous avons retenu les items dont les coefficients de saturation atteignaient 0,30 ou davantage[1]. Nous avons donc traité davantage d'items que Larouche, tout en étant moins sévères que lui en ce qui concerne le critère de sélection des items constitutifs des facteurs retenus.

L'ensemble de ces remarques nous amène donc à être extrêmement prudents dans la comparaison de nos données avec celles de l'étude de Larouche. S'il y a matière à débat, celui-ci doit avoir lieu sur le terrain des méthodes utilisées beaucoup plus que sur celui des résultats obtenus.

---

1. Voir le volume 2 pour une présentation plus détaillée de l'analyse factorielle.

Appendice D

Quelques tableaux non commentés portant
sur la tâche vécue et la tâche idéale

Cet appendice contient un certain nombre de tableaux de contingence que le temps nous empêche de commenter à fond et qui présentent des données importantes sur la tâche qu'il aurait été intéressant de bien situer dans l'ensemble des résultats rapportés dans ce volume. A défaut de procéder à une analyse fouillée, nous avons décidé de simplement faire part au lecteur des données recueillies.

La plupart des tableaux reproduits donnent une idée de l'écart entre la tâche telle que la décrit le personnel enseignant selon les dimensions que nous avions retenues, et le souhait ou l'idéal choisi par ce même personnel. Les tableaux concernent les dimensions suivantes de la tâche:

1) Les matières principales enseignées et préférées;
2) L'enseignement à des élèves groupés selon leurs aptitudes (ou leurs résultats scolaires) et la préférence en ce domaine;
3) Le genre de classe en ce qui concerne le rythme des élèves et la préférence en ce domaine;
4) Le niveau d'enseignement et le niveau préféré pour l'exercice de la tâche.

Lorsque cela s'est avéré approprié et utile, nous avons décomposé les fréquences obtenues relativement à la perception de la tâche, à la définition de la tâche et à l'écart entre les deux, suivant les niveaux primaire et secondaire d'enseignement.

Tableau 88

Relation entre le temps consacré à l'enseignement des matières pour lesquelles l'enseignant se sent le mieux préparé et la préférence ou la non préférence pour l'enseignement d'autres matières au niveau primaire

Préférence pour l'enseignement d'autres matières	Temps consacré à enseigner les matières bien préparées				
	A peu près pas de temps ou moins de la moitié (N = 78)	Environ la moitié (N = 201)	Plus de la moitié (N = 372)	Tout le temps (ou presque) (N = 489)	Ensemble des sujets (N = 1 140)
Non, pas du tout	28%	38%	34%	55%	44%
Non, pas vraiment	32	30	42	28	33
Peut-être, en partie	14	15	14	10	12
Oui, certainement	26	16	10	7	11
TOTAL	100	100	100	100	100

C = 0,28

Tableau 89

Relation entre le temps consacré à l'enseignement des matières pour lesquelles l'enseignant se sent le mieux préparé et la préférence ou la non préférence pour l'enseignement d'autres matières au niveau secondaire

Préférence pour l'enseignement d'autres matières	Temps consacré à enseigner les matières bien préparées				
	A peu près pas de temps ou moins de la moitié (N = 90)	Environ la moitié (N = 91)	Plus de la moitié (N = 181)	Tout le temps (ou presque (N = 1 114)	Ensemble des sujets (N = 1 476)
Non, pas du tout	26%	34%	41%	57%	51%
Non, pas vraiment	16	20	28	21	22
Peut-être, en partie	12	23	15	12	13
Oui, certainement	47	23	16	10	14
TOTAL	100	100	100	100	100

C = 0,31

Tableau 90

Relation entre le fait d'enseigner à des élèves groupés selon leurs aptitudes (ou leurs résultats scolaires) et la préférence concernant le groupement des élèves

Préférence pour enseigner à des élèves groupés selon leurs aptitudes	Enseignement à des élèves groupés selon leurs aptitudes			Ensemble des sujets (N = 2 593)
	Pas du tout (N = 1 063)	En partie seulement (N = 709)	En totalité (ou presque) (N = 821)	
Oui	51%	21%	16%	32%
Non	49	79	84	68
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,32

Tableau 91

Relation entre le fait d'enseigner à des élèves groupés selon leurs aptitudes (ou leurs résultats scolaires) et la préférence concernant le groupement des élèves au niveau primaire

Préférence pour enseigner à des élèves groupés selon leurs aptitudes	Enseignement à des élèves groupés selon aptitudes			
	Pas du tout	En partie seulement	En totalité (ou presque)	Ensemble des sujets
	(N = 652)	(N = 201)	(N = 261)	(N = 1 114)
Oui	58%	29%	24%	45%
Non	42	71	76	55
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,30

Tableau 92

Relation entre le fait d'enseigner à des élèves groupés selon leurs aptitudes (ou leurs résultats scolaires) et la préférence concernant le groupement des élèves au niveau secondaire

Préférence pour enseigner à des élèves groupés selon leurs aptitudes	Enseignement à des élèves groupés selon leurs aptitudes			
	Pas du tout (N = 398)	En partie seulement (N = 500)	En totalité (ou presque) (N = 549)	Ensemble des sujets (N = 1 447)
Oui	39%	18%	13%	22%
Non	61	82	87	78
TOTAL	100	100	100	100

C = 0,25

Tableau 93

Relation entre le niveau d'enseignement et l'existence de groupements des élèves suivant leurs aptitudes ou leurs résultats scolaires

Existence de groupements des élèves suivant leurs aptitudes ou leurs résultats scolaires	Niveau d'enseignement		Ensemble des sujets (N=2 601)
	Primaire (N=1 133)	Secondaire (N=1 468)	
Non, pas du tout	58%	28%	41%
Oui, en partie seulement	18	34	27
Oui, en totalité (ou presque)	23	38	32
TOTAL	100	100	100

C = 0,30

Tableau 94

Relation entre le niveau d'enseignement et la préférence du personnel enseignant concernant le groupement des élèves suivant leurs aptitudes ou leurs résultats scolaires

Préférence pour enseigner à des élèves groupés selon leurs aptitudes ou leurs résultats scolaires	Niveau d'enseignement		Ensemble des sujets (N=2 682)
	Primaire (N=1 220)	Secondaire (N=1 462)	
Non	45%	22%	33%
Oui	55	78	67
TOTAL	100	100	100

C = 0,24

Tableau 95

Relation entre le genre de classes actuelles en ce qui concerne le rythme des élèves et la préférence ou la non préférence en ce domaine (chez le personnel enseignant en totalité ou en partie à des élèves groupés selon leurs aptitudes ou leurs résultats scolaires)

Genre de classes préférées	Genre de classes actuelles									Ensemble des sujets (N=1 219)
	Classes faibles uniquement ou presque (N=168)	Classes moyennes uniquement ou presque (N=165)	Classes fortes uniquement ou presque (N=45)	Classes faibles et moyennes (N=198)	Classes faibles et fortes (N=78)	Classes moyennes et fortes (N=161)	Classes faibles, moyennes et fortes (N=338)	Enfance exceptionnelle (N=46)	Autre (N=20)	
Classes faibles uniquement	39%	2%	*%	2%	*%	*%	2%	44%	5%	8%
Classes moyennes uniquement	20	44	9	38	23	25	33	15	35	30
Classes fortes uniquement	13	38	87	34	60	54	32	11	20	36
A l'un ou l'autre de ces trois genres de classes	24	15	4	24	17	20	32	20	20	23
Ne sais pas	4	1	*	2	*	1	1	11	20	2
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100

* $\leq$ 0,05%

Le C (0,55) est artificiellement gonflé à cause des nombreuses cases où l'on observe des petites fréquences.

Tableau 96

Relation entre le niveau d'enseignement et le type de classe préféré suivant le rythme d'apprentissage des élèves

Type de classe préféré suivant le rythme d'apprentissage des élèves	Niveau d'enseignement		Ensemble des sujets (N=1 778)
	Primaire (N=653)	Secondaire (N=1 125)	
Des classes faibles	11%	4%	7%
Des classes moyennes	40	28	32
Des classes fortes	25	43	37
L'un ou l'autre de ces trois genres de classes	21	23	22
Je ne sais pas	3	2	2
TOTAL	100	100	100

C = 0,22

Tableau 97

Relation entre le niveau d'enseignement et le niveau préféré

Niveau d'enseignement préféré	Niveau d'enseignement							
	Maternelle 4-5 ans (N=89)	Primaire (N=991)	Enf. exceptionnelle primaire (N=165)	Secondaire général (N=995)	Secondaire professionnel (N=318)	Enf. exceptionnelle secondaire (N=113)	Secondaire (N=59)	Ensemble des sujets (N=2 730)
Maternelle 4-5 ans	94%	2%	6%	1%	*	1%	0%	5%
Primaire	1	88	26	3	2%	4	3	35
Enfance exceptionnelle au primaire	0	1	60	*	*	4	0	4
Secondaire général	0	3	1	84	11	11	46	34
Secondaire professionnel	0	1	1	3	76	4	17	11
Enfance exceptionnelle au secondaire	0	*	5	1	1	67	3	4
Secondaire	0	*	0	1	1	1	22	1
Education aux adultes et autres	5	5	2	9	8	7	9	7
TOTAL	100	100	100	100	100	100	100	100

* ≤ 0,05%

Le C (0,90) est artificiellement gonflé à cause des nombreuses cases comprenant de très petites fréquences.

Achevé d'imprimer à
Québec en mars 1981, sur
les presses du Service des impressions en régie
du Ministère des Communications
du Québec

Sous le nom générique «Les enseignantes et enseignants du Québec», les résultats de l'étude socio-pédagogique sont publiés en 9 volumes intitulés comme suit:

- VOLUME 1: **PRÉSENTATION GÉNÉRALE, VALIDATION PRÉLIMINAIRE ET RÉSULTATS BRUTS***
- VOLUME 2: **LA CONSTITUTION DES VARIABLES DÉPENDANTES***
- VOLUME 3: **CARACTÉRISTIQUES DÉMOGRAPHIQUES, SOCIO-CULTURELLES ET PROFESSIONNELLES***
- VOLUME 4: **VALEURS ÉDUCATIONNELLES**
- VOLUME 5: **LE VÉCU PROFESSIONNEL: TÂCHE ET MILIEU DE TRAVAIL***
- VOLUME 6: **LA FORMATION ET LE PERFECTIONNEMENT***
- VOLUME 7: **LE FUTUR ANTICIPÉ ET DÉSIRÉ**
- VOLUME 8: **UNE SYNTHÈSE**
- VOLUME 9: **IMPLICATIONS POUR LES POLITIQUES ÉDUCATIONNELLES**

* Déjà paru